Nr 3-4 MARZEC-KWIECIEN 1947

DZIECI I WYCHOWAWCA

MIESIĘCZNIK

O WARUNKACH, JAKIE SPEŁNIAĆ MUSI DOM DZIECKA, KTÓRY PODEJMUJE WSPÓLNE WYCHOWANIE DZIEWCZĄT I CHŁOPCÓW

Jednym z zagadnień wychowawczych najczęściej poruszanych na zjazdach kierowników domów dziecka jest sprawa koedukacji.

Słyszy się dwa rodzaje wypowiedzi:

a) że koedukacja jest lepszą formą wychowania dzieci w domach dziecka.

b) że koedukacja w wychowaniu młodzieży i dzieci wyżej lat 12 może być stosowana jedynie wtedy, gdy dzieci i młodzież od lat najmłodszych wychowywały się wspólnie.

Jest rzeczą ciekawą, że pogląd pierwszy wypowiadany jest przez tych kierowników, którzy prowadzą zakłady koedukacyjne, pogląd drugi — przez tych, którzy zagadnienia koedukacji nie znają z praktyki.

Spotykamy wypowiedzi takie: „16 lat pracuję w domu koedukacyjnym i nigdy bym nie chciała wychowywać samych dziewcząt" albo „przed wojną bałam się koedukacji, w czasie wojny zaczęłam pracować w takim zakładzie i już nie chciałabym zmieniać tego rodzaju pracy". Wypowiedzi te pochodzą zarówno od osób świeckich jak i zakonnic.

Rzecz charakterystyczna: kobiety wypowiadają się częściej za koedukacją, mężczyźni raczej przeciw. To nie może być przypadkowe.

Chciałam i ja zabrać głos w tej sprawie.

Pracowałam już pewien czas w okresie okupacji w nowoutworzonym domu dla dzieci w wieku 6 — 18 lat. Trudności spowodowane koedukacją miałam w dwu wypadkach. Jedną — z powodu 9-letniego Sergiusza, który podnosił dziewczętom sukienki i usiłował bawić się z nimi w ojca i matkę — zabawę, którą uprawiał w domu, zanim mu go bomba niemiecka nie roz-

biła, drugi — z 16-letnią Zosią, która prowokowała chłopców swoim sposobem bycia. Sergiusz zrezygnował ze swoich zabaw na rzecz nowych zainteresowań, jakie mu przyniósł dom dziecka, Zosię usunęliśmy. Po kilkumiesięcznym pobycie u rodziny znalazła się na ulicy. To nie była jednostka kwalifikująca się do domu koedukacyjnego — odbiegała od normy. Poza tym stosunek wzajemny młodzieży był jak najlepszy.

Czy się moi chłopcy kochali — nie wiem. Wiem, że „kochały się" dziewczęta, ale nie w domu, a w chłopcach z internatu, którzy przychodzili do nas na siatkówkę. Rzecz nie bez znaczenia: cały nasz dom liczył 50 wychowanków.

Spędziłam ostatni urlop w 30 osobowym domu młodzieży, w domu koedukacyjnym istniejącym od roku.

Panny były dość rozflirtowane (nie więcej niż te, które nie wychowywały się w domu dziecka a we własnym), ale nie widziałam ani cienia flirtu na terenie domu. Wszystkie „flamy"— byli to chłopcy z miasta, często starsi koledzy szkolni.

Wizytowałam kilkanaście dobrych koedukacyjnych domów państwowych i społecznych, obejmujących wyłącznie lub między innymi młodzież powyżej lat 14. Były to domy organizowane w czasie okupacji lub po wojnie, liczyły 50 — 100 wychowanków.

Wychowankowie tych domów — to dzieci i młodzież, którym rodziców zabrała wojna. Po raz pierwszy znaleźli się oni w domu dziecka.

Czyżby to był pierwszy warunek udania się koedukacji? Jak czułaby się i zachowywała w tych warunkach młodzież wychowywana od lat w zakładach, w obrębie jednej płci? Oderwana od normalnych warunków w jakich rozwijają się dzieci w rodzinie?

Wizytowałam kilka kilkudziesięcioosobowych domów, prowadzonych przez młodzieżowe organizacje sjonistyczne. Gromadzą one młodzież w wieku 12 — 18 lat. Pytałam o to, czy nie mają trudności z koedukacją. Oto odpowiedź:

1. mamy pewne trudności z młodszymi: kłócą się, jedni drugich uważają za gorszych, ale u starszych to się wyrównuje i już zupełnie dobrze ze sobą żyją;

2. z początku mieliśmy trochę trudności, dziewczęta i chłopcy krępowali się wzajemnie, np. jeżeli przy grze w fanty wypadło, że dziewczynka musiała pocałować chłopca, wsty-

dziła się i nie chciała, teraz już tego nie ma, pocałuje go w policzek, jak brata i gra toczy się dalej.

W obu wypadkach pytałam jeszcze: a nie romansuje wasza młodzież między sobą? — Tu? w domu dziecka? — Kierowniczki uśmiechały się z wyrozumiałością.

Spróbowałam myśleć: czemu jedni boją się koedukacji, inni zaś stosują ją z niewątpliwym pożytkiem dla wychowanków?

Zaczęłam analizować znane mi domy.

Domy sjonistyczne (prowadzone przez organizacje młodzieżowe) są przepojone silną, głęboką ideologią. Młodzież wychowywana jest w nich na patriotów Palestyny, na palestyńskich socjalistów. Napięcie ideowe jest tam naprawdę wysokie. Ta młodzież ma czym żyć.

Nasze dobre domy koedukacyjne, społeczne i państwowe, nie mają tego wysokiego napięcia ideowego. Mają jednak inne walory: są dobrze zorganizowane pod względem wychowawczym: biblioteka, tygodniki, dzienniki, gazetka ścienna, radio, fortepian, chór, żywe słowo, pogadanki, samorząd i dostateczna ilość personelu, który często stoi na dobrym poziomie. I tu młodzież ma czym żyć. Ma strawę artystyczną i intelektualną, żyje ponadto zorganizowanym życiem społecznym.

Podobnie rzecz się miała w dwu domach, omówionych bardziej szczegółowo. W jednym z nich wielką rolę odgrywał sport i udział w życiu gospodarczym domu.

Stąd pierwszy pewny wniosek: *koedukacja udaje się wśród tej młodzieży, której życie jest należycie zorganizowane, której dana jest możność rozwijania zainteresowań i uzdolnień, która ma możność wielostronnego „wyżycia się"*. Podobną rolę odgrywa wprzęgnięcie młodzieży w służbę jakiejś idei.

Szukam dalej.

Wychowawczyni domu Poale Sjon lewica mówiła tak prosto o pocałunkach przy grze w fanty. W domu, w którym spędzałam urlop dziewczęta pytały lekarkę czy mogą kąpać się w rzece w czasie periodu. Lekarka wyjaśniła im, że jest to sprawa indywidualna, którą musi zdecydować oddzielnie w stosunku do każdej z nich. I dodała, że choć w zasadzie kobiety w ciąży nie powinny się kąpać — ona sama kąpała się w morzu w 7 miesiącu. Na to 14-letnia Krysia, l'enfant terrible zakładu: „acha, dobrze, że wiem, jak ja wyjdę za mąż to już sobie

tak wyliczę, żebym nie była w ciąży w lecie, bo ja się bardzo lubię kąpać".

Tematy: ciąża, period — były w tym domu równouprawnione z innymi. Mieszkałam tam trzy tygodnie, o różnych sprawach mówiły dziewczęta. — nie słyszałam ich nigdy mówiących o tych właśnie, szepczących tajemniczo po kątach. Przez równouprawnienie go z innymi stracił temat swą sensacyjność i tajemniczość. Wyjaśnić trzeba, że lekarka mieszkająca w tym domu była specjalistką od wychowania seksualnego.

Tu przypomina mi się pewien dobry dom koedukacyjny, w którym personel świecki zamieniono zakonnym — ukrytym.

W domu tym znajdował się 8-letni sparaliżowany Janek o bezwładnych nogach. Widziałam jak myła go po raz pierwszy całego nowa pielęgniarka; stanęła bokiem, wyciągnęła prawą rękę ku niemu a głowę odwróciła w przeciwną stronę żeby nie ulec zgorszeniu na widok jego nagości. I tak go myła, nie patrząc.

Chłopcy zajmowali w tym domu jedno piętro, dziewczynki drugie, wspólną mieli jadalnię i uczelnię. Nowy personel zlikwidował od razu tę drogę do spotykania się dziewcząt i chłopców: uczelnie zorganizowano w sypialniach, w jadalni odseparowano obie płci. Najzabawniejsza była sprawa z ustępami, które znajdowały się na każdym piętrze. Sprawiono dziewczętom kubły do sypialni i zamknięto je na noc, aby nie wychodziły do ustępu — dlaczego? — „bo jeszcze w nocy jaki chłopak zejdzie z góry, żeby się z którą dziewczyną spotkać w ubikacji".

Pamiętam zabawne opowiadanie o dyrektorze jednego z gimnazjów po ubiegłej wojnie światowej. Narzucono mu w szkole koedukację, której był przeciwnikiem. Pobudował więc w ogrodzie szkolnym mur, który oddzielał część przeznaczoną dla uczennic od części dla uczniów. Mur był wysoki i „nieprzewiewny". Zabronił prowadzenia „koedukacyjnych" rozmów na pauzach. Kiedy raz złapał ucznia na gorącym uczynku rozmawiania z dziewczyną na korytarzu szkolnym — wezwał go do kancelarii i tam wypalił długą orację o moralności. Uczeń pozwolił mu skończyć, po czym oznajmił: „to była moja rodzona siostra, panie dyrektorze".

Wniosek drugi: *koedukacja może się udać jedynie tam, gdzie stosunek wychowawcy do spraw płci jest dojrzały i rozumny, gdzie*

wychowawca nad zagadnieniem panuje. Wniosek ten dotyczy co prawda również wychowania niekoedukacyjnego.

Oto przykład: znam dwa zakłady, prowadzone przez bratnie zgromadzenia męskie i żeńskie. Zakłady leżą po dwu stronach szosy, odległe od siebie o krok.

W jednym — 60 dziewcząt w wieku 7 — 18 lat, w drugim 170 chłopców w wieku 10 — 18 lat.

Wychowankowie nie korzystają z publicznej szkoły powszechnej. Każdy z zakładów zorganizował pełną szkołę powsz. dla własnych potrzeb. Szkolenie nielicznych grup dziewcząt i chłopców w zakresie gimnazjum ogólnokształcącego odbywa się również oddzielnie.

W przedstawieniach dziewcząt nie biorą udziału chłopcy— i odwrotnie. Dojrzałe dziewczęta wywijają kujawiaka w przebraniu męskim, chłopcy pod wąsem ustrojeni w warkocze i wianuszki na głowach pląsają w charakterze dziewcząt. Bronka o męskim głosie pada na scenie w objęcia ukochanego Wojtka — kolegi.

Przełożony męskiego zakładu twierdzi, że z chłopcami musi spać w sypialni wychowawca — „chłopcy oddają się zboczeniom".

Nic dziwnego.

Koleżanka nasza, wizytując po wojnie zakłady, spotkała w jednym z domów dziewczęcych taki punkt regulaminu: „należy ubierać się skromnie".

Kto zgadnie co oznaczał ten punkt regulaminu?

— Że dziewczęta powinny wykonywać czynność ubierania się... skromnie, to znaczy — pod kołdrą.

Przypuszczalnie myć się musiały w tym zakładzie również skromnie bez rozbierania się — tylko buzię i rączki.

Spotykałyśmy zakłady chłopięce, w których księża likwidowali hodowlę królików — „bo tak się szybko mnożą, to niedobrze żeby dzieci wiedziały".

Cóż jeszcze charakteryzuje znane mi dobre domy koedukacyjne dla młodzieży?

Z wyjątkiem kilku są to domy małe: na 30—50 osób. Liczniejsze choć dochodzą do 110 osób są jednak d o m a m i— mają dużą rozpiętość wieku i dostateczną liczbę wychowawców tak, że każdy wychowanek jest w nich w i d z i a n y.

Wniosek trzeci: *koedukacja wśród młodzieży nie będzie niebezpieczna tam, gdzie mamy młodzieży niewiele, względnie*

gdzie każdy z wychowanków traktowany być może indywidualnie. Tam, gdzie nie występuje wychowanie koszarowe.

Nuda, dezorganizacja życia, niewłaściwa podejrzliwość wychowawców — a także obojętność wychowawców na sprawy stosunków między dojrzewającymi dziewczętami i chłopcami i zostawienie tych spraw „samym sobie“ — prowadzić muszą do demoralizacji młodzieży.

Czujność wychowawcy w zakładzie koedukacyjnym musi być znacznie większa niż w jednopłciowym — musi być jednak rozumna.

Irena Chmieleńska

P. S. Zanim zaczęłam pracować w domu koedukacyjnym— byłam zdecydowaną przeciwniczką tej formy wychowania. Dlaczego? — ano, tak jakoś apriorycznie.

Jeżeli ci się zdaje, że patrzysz szeroko — to patrz jeszcze szerzej.

Baden Powell

* *
*

. . . Młodość... o, ta, pomimo dewotek,
Ta jest najlepszą obroną dziewicom!
To jest kochanków młodość! — Mimo plotek
Szesnastoletnim się przybliżyć licom
Pozwólcie — zwłaszcza, gdy chłopiec podlotek
Zazdrości skrzydeł dwu synogarlicom,
Dlatego tylko, że się mogą bratać,
Piórkami ściskać, i gruchać i latać.

O, pierwsza miłość! Tej wiernym obrazem
Jest zamienienie serc bez interesu —
Tej ideałem jest latanie razem
W krainie, której nie ma końca, kresu;
Potem się człowiek głupi staje płazem —
Mimo krew zimną, z każdego karesu
Mogą wyniknąć rzeczy złe i zdrożne,
O których książki już mówią nabożne.

Juliusz Słowacki
(Z poematu „Beniowski“)

KOEDUKACJA W MOIM DOMU

Uzyskanie praw przez kobietę jest wynikiem i prawnym ujęciem zdobytych przez nią pozycyj ekonomicznych. Zmieniona sytuacja ekonomiczna i w rezultacie tego społeczno-polityczna kobiety w końcu poprzedniego stulecia w porównaniu z poprzednim czasokresem stawia przed nią zupełnie nowe, inne niż dotychczas zadania — z matki i gospodyni staje się ona także robotnicą, pracownicą różnych działów przemysłu, zajmuje poważne miejsce w wolnych zawodach, w życiu społecznym i politycznym — staje się współtwórcą wartości materialnych, kulturalnych i społecznych.

Do tych zadań musi kobieta być przygotowana. Gdy jako pełnoletni człowiek wejdzie w społeczeństwo, musi mieć pewien zasób wiadomości teoretycznych, umiejętności praktycznych, nawyków w pracy społecznej i kulturalnej, pewną samodzielność w myśleniu i czynach, musi mieć śmiałą i niezależną postawę wobec życia.

Do ukształtowania tego nowego typu kobiety powołane są przede wszystkim wszelkiego rodzaju instytucje wychowawcze — a więc szkoła, świetlica, dom dziecka, półinternat i in., które, świadome swych celów, mogą i powinny przystosować swoją pracę do zmienionych zadań życiowych kobiety. Celem tych instytucyj wychowawczych powinno być wychowanie dziewczyny na samodzielnego, niezależnego, uspołecznionego człowieka.

Nie inny jest cel wychowania chłopca. Wspólne też będą ich późniejsze warunki pracy, zainteresowania, zawody, środowiska.

Czy słusznym jest wobec tego rozdzielanie ich w wieku szkolnym? Niewątpliwie — nie.

Bo, jeśli dziewczyna, jako dojrzały człowiek, ma pracować z mężczyzną we wszystkich dziedzinach życia, być jego współpracowniczką, podwładną lub kierowniczką, to niechże zaprawia się do tego od dzieciństwa i wieku młodzieńczego, niech się nauczy i przyzwyczai układać z nim stosunki i współpracować, niech się nauczy i przyzwyczai patrzeć na niego jak na kolegę, towarzysza, nie tylko w zabawie, lecz i w pracy, niech już w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym tkwi w stosunkach jak najbardziej zbliżonych do tych, w których ma jej życie upłynąć. Niech z chłopcem się uczy, niech z nim ramię przy ramieniu pracuje w samorządzie, redaguje gazetkę, organizuje i bierze udział w wycieczce, w sporcie, niech z nim dyskutuje

o przeczytanej książce, dekoruje klasę, świetlicę, dom dziecka, niech nauczy się podporządkować mu się, gdy ma rację, przekonać go, gdy jej nie ma, podporządkować go sobie, gdy tego wymaga interes społeczny, a nie osobista ambicja, niech go nauczy przyszyć guzik, niech się od niego nauczy wbić gwoździ — niech się czuje równą z chłopcem i zmusi go do uszanowania w niej równego sobie człowieka. Zmieni to na zdrowsze nie tylko ich wzajemne stosunki w gromadzie, lecz także późniejsze stosunki osobiste i rodzinne. Dobór towarzysza lub towarzyszki życia będzie się bowiem wówczas opierał nie na krótkim, powierzchownym poznaniu się na potajemnych nieraz schadzkach i przypadkowych spotkaniach w niezwykłych i niecodziennych warunkach, gdzie istotne wartości każdego z nich nie mogą się ujawnić i sympatie lub antypatie powstają na podstawie wyglądu zewnętrznego lub innych mało istotnych a efektownych walorów — lecz na podstawie wzajemnej znajomości charakterów i umysłów, będzie świadomy.

Iluż jest młodzieńców ze szkół męskich, którzy marząc o poznaniu dziewczyny, tworzą sobie wzniosły ideał kobiety-anioła, a po zetknięciu się z nią wpadają w stan depresji, bo ich ideały zawiodły. Gdyby uczyli się i pracowali razem z dziewczętami, wiedzieliby, że tak jak chłopcy są różni, tak są różne dziewczęta, że jeśli Hania jest taka, to Zosia przecież może być inna. Pierwsza poznana w ich życiu dziewczyna nie staje się prototypem kobiety w ogóle.

A ilu jest młodzieńców, którzy nie poznawszy w życiu szkolnym dziewcząt przy nauce i pracy, widzą tylko w chłopcach kolegów, zdolnych do dzielenia ich zainteresowań intelektualnych, zawodowych i społecznych, a kobiecie wyznaczają miejsce wyłącznie w swym życiu erotycznym lub rodzinnym. Czy nie ograniczyło im się przez tę izolację w wieku dziecięcym możliwości przeżyć, wrażeń i wzruszeń w wieku młodzieńczym i dojrzałym? Czy nie pcha ich się w ten sposób na drogę płycizny uczuciowej?

Czy nie będzie pełniejszym życie dziewczyny, która w mężczyźnie będzie szukała nie tylko obrońcy i mocniejszego opiekuna, lecz człowieka o pewnych walorach umysłu i charakteru?

U młodzieży obojga płci, wychowanej osobno, na pierwszy plan zainteresowania przy wzajemnym zetknięciu się wysuwa się płeć — bo przecież dlatego nie są razem, że on jest chłopcem, a ona dziewczyną. Staje się to tym, co dzieli, a jedno-

cześnie i dlatego właśnie ku sobie tym mocniej pociąga, w sobie nawzajem nienaturalnie, przesadnie, intryguje, staje się centralnym punktem zainteresowania, spychającym wszystko inne na drugi plan.

W stałym obcowaniu ze sobą zaciera się natomiast ta ostrość ciekawości płciowej, która z łatwością daje się sublimować w całą gamę poważnych i wartościowych zainteresowań. Nie chodzi tu bynajmniej o zabicie naturalnego przyciągania płci do siebie, lecz o skierowanie go na społecznie i indywidualnie zdrowe tory.

Wreszcie, pewne specyficzne a różne cechy mentalności i charakterów dziewcząt i chłopców, we wspólnych zajęciach uzupełniają się i mają korzystny wpływ wzajemny na siebie. U chłopców łatwiej rozwija się w obcowaniu z dziewczynkami ogłada towarzyska, większe poczucie piękna, szlifuje się ich pewna kanciastość w sposobie bycia. Dziewczynki obcowanie z chłopcami pobudza do aktywności myślowej, do działalności społecznej, do sportu itd.

Jeśli czasem u kogoś wynik wychowania koedukacyjnego jest odwrotny — dziewczynki tracą swą kobiecość, a chłopcy niewieścieją — wina to nie ich przebywania ze sobą, lecz wychowawcy, który nie umiał rozwinąć w dzieciach ich indywidualnych skłonności. U takiego wychowawcy łatwo zmarnieją też inne wrodzone zdolności dziecka, jeżeli dziecko nie okaże się mocniejszym od niego i nie nada im rozpędu wbrew zaniedbaniu wychowawcy.

Realizacja wspólnego wychowania nie jest bynajmniej trudniejsza od wychowania osobno dziewcząt i chłopców. Zasadniczym jednak warunkiem powodzenia jest właściwe nastawienie wychowawcy. Jeśli wychowawca nie trwa w ciągłej obawie przed demoralizacją powierzonej mu młodzieży, lecz sam pochłonięty jest swoją pracą, dokonywaną wspólnie z wychowankami, jeśli dla niego samego wychowankowie nie są dojrzewającymi kobietami i mężczyznami, jeśli sam nie wnosi tego stosunku „kawalera do panny", to reszta idzie łatwo i rzadko powstają na tym tle jakieś problemy. Obcowanie wychowawcy z grupą mieszaną wymaga oczywiście dużo taktu i wczucia się w psychikę młodzieży, szczególnie w wieku pokwitania. Uwagi dotyczące stroju i higieny osobistej powinny nawiązywać raczej do zagadnień zdrowia i estetyki, a nie przypodobania się komuś. W tych warunkach szczególnie nie powinno się wyróżniać dzieci ładnych lub usuwać w kąt brzydszych. Nie powinno się chłopcom i dziewczynkom mechanicznie narzucać wspólnych zajęć

lub zabaw, lecz możliwie wszystkie zainteresować nimi. Nie można zresztą ująć w paragrafy wszystkich zasad, jakimi wychowawca musi się tu kierować. Można podać ogólną zasadę traktowania wszystkich dzieci na równi, niezależnie od tego czy to chłopak, czy dziewczyna, uwzględniając jednocześnie indywidualność każdego dziecka z osobna. Jak to konkretnie realizować — to już w dużej mierze rzecz intuicji wychowawczej. Jak malarzowi studia i wskazówki mistrzów dają dużo, ale podstawę jego twórczości stanowi talent, tak i wychowawcy studia psychologiczno-pedagogiczne dadzą bardzo wiele, ale podstawę jego działalności stanowi jego intuicja wychowawcza.

Pozwolę sobie przytoczyć kilka obserwacji, dotyczących stosunków między chłopcami i dziewczętami w naszym domu dziecka.

Znajdują się tu dzieci od 7 do 17 lat. Chłopcy i dziewczynki wieku 7 lat nie wykazują prawie samorzutnie chęci do wspólnej zabawy lub wspólnych zajęć. Rodzaj ich zainteresowań jest różny. Gdy dziewczynki w tym wieku chętnie gospodarzą, szyją, piorą — chłopcy urządzają wyprawy lub bitwy, majstrują coś z drutu lub drzewa, chętnie konstruują modele „Matadora“ lub „Małego inżyniera“. Ale ciekawe, że gdy przywiozłam Matadora i pokazywaliśmy go dzieciom, kilka dziewczynek zapytało z niezadowoleniem: „To tylko dla chłopców?“ „Nie — odpowiedziałam — to dla wszystkich, którzy się tym będą chcieli zająć“. Jak się okazało, pytanie to nie było wyrazem zazdrości, że chłopców obdarzono czymś ciekawym, nie kompensując tego niczym dziewczynkom, lecz wyrazem szczerej chęci zajęcia się konstrukcją. Było bowiem szereg dziewczynek, które później chętnie konstruowały razem z chłopcami modele Matadora.

Co prawda zainteresowanie to u chłopców było powszechne, u dziewcząt raczej wyjątkowe — ale czy należało dlatego wyłączyć dziewczynki, które interesują się zajęciami technicznymi? Może wyrosną kiedyś z nich technicy, inżynierowie? Zainteresowania te nie ujawniłyby się może nigdy, gdyby dziewczynki te były izolowane od chłopców, bo nie jest przecież przyjęte podsuwanie dziewczynkom tego rodzaju rozrywek. Zainteresowania te i zdolności wypłynęłyby może w chwili wyboru zawodu, a wtedy dziewczynki znalazłyby się w sytuacji upośledzonych w stosunku do chłopców, bo brakło by im tego, co chłopcy uzyskali przez rozwój swych zdolności technicznych w dziecinnej zabawie. Gdyby dziewczyna mimo to została przy jakimś zawodzie technicznym, długo, a może

zawsze cierpiałaby przez błąd, jakiśmy w stosunku do niej popełnili, nie dając jej w dzieciństwie tej zabawy, która jej była potrzebna i która by ją przygotowała do jej późniejszego zawodu.

A teraz inny przykład:

Zakupiliśmy do świetlicy pięć wazoników i zaproponowaliśmy, by każdym z nich zaopiekowało się jedno dziecko. Zgłosiło się sporo dziewczynek i jeden chłopak. Czy dlatego, że on jest jedyny wśród chłopców — nie powinien się zajmować tym „kobiecym" zajęciem? A może to są pierwsze przejawy zainteresowania przyrodą? Może nam wyrośnie na botanika? Niechże ma możność pielęgnowania tego kwiatka i obserwowania jego rozwoju!

Dużo jest takich zajęć i zabaw, którymi można z powodzeniem zająć i chłopców i dziewczynki, np. jeśli się postanowi zrobić lalkę i mieszkanie dla niej, to ten wspólny cel porwie wszystkich. Lalkę można robić wspólnie, ubierają ją dziewczynki, mebelki z pudełek od zapałek lub z drzewa robią chłopcy, firanki szyją dziewczynki, przybijają chłopcy itd., itd. Przy tych różnych zajęciach, zmierzających do jednego celu, zawsze znajdzie się kilka dziewczynek, które chętnie będą robiły mebelki i na odwrót — ale to nie jest najważniejsze. I chłopcy i dziewczynki widzą, że wspólnym wysiłkiem można dużo zrobić i że ważny jest udział i jednych i drugich, a wychowawcy daje to szerokie pole do rozwinięcia i w jednych i w drugich instynktu społecznego. Zasada indywidualizowania zajęć i przystosowania ich do zainteresowań, obowiązująca w wychowaniu w ogóle, nie przestaje działać przy wychowaniu koedukacyjnym.

Do pracy naszego samorządu wychowanków należy między innymi organizowanie wieczorów szycia, polegających na tym, że po otrzymaniu bielizny z prania grupa dzieci (nie zawsze ta sama, ale pod kierownictwem stałego członka samorządu) zbiera się w świetlicy, by przy śpiewie lub audycji radiowej wyreperować całą bieliznę domu i indywidualną małych, którzy sami nie potrafią jeszcze tego zrobić. Do pracy tej zasiada także nieraz kilku chłopców, którzy dobrze szyją, cerują i robią na drutach. Nauczyli się tego w czasie wojny, ale chętnie tej pracy udzielają trochę czasu i teraz.

Umiejętność ta bynajmniej nie powoduje u nich zniewieściałości, ani nie jest wyrazem ograniczenia umysłowego; są

to chłopcy inteligentni i wszechstronnie rozwinięci. Jeden z nich jest uczniem I klasy licealnej, uczy się dobrze, i jest najinteligentniejszym chłopcem w domu, z zapałem oddaje się szachom, jest bibliotekarzem i kasjerem samorządu, bierze czynny udział w pracy kulturalno-oświatowej; drugi ma zainteresowania techniczne i jest gospodarzem świetlicy. Szycie, jak widzimy, nie stanowi ich głównego zainteresowania, ale nie jest też u nich w pogardzie, przeciwnie są świadomi pewnych wygód życiowych, płynących z tej umiejętności. Jeśli umożliwimy każdemu chłopcu zdobycie umiejętności przyszycia sobie guzika lub zacerowania skarpetki, to osiągniemy dwa cele: chłopak stanie się bardziej samodzielny i niezależny w życiu codziennym i, gdy znajdzie się poza domem na studiach lub pracy, potrafi sam dbać o siebie; z drugiej strony u chłopca takiego przestają istnieć zajęcia pierwszego i drugiego rzędu, kobiece i męskie — i płynący stąd pogardliwy stosunek do pewnych zajęć lub do kobiety. Może się to stać jednocześnie punktem wyjścia dla kultywowania zdrowej zasady, że żadna praca nie hańbi — hańbi natomiast złe, niedbałe lub niesumienne wykonanie jej. Ciekawem jest, że właśnie Gustaw (pierwszy z wymienionych chłopców) opowiadając na posiedzeniu samorządu o wynikach turnieju szachowego na terenie domu z niezadowoleniem zapytał: „Dlaczego nasze dziewczynki nie grają w szachy? To taka ciekawa gra!" W pytaniu tym zawarte jest poczucie równości z dziewczynkami i żal, że przepada im przyjemność, chęć podzielenia się z nimi tą przyjemnością. Każdy wychowawca przyzna chyba, że są to czynniki wychowawcze i społecznie pożyteczne. Ciekawa była odpowiedź dziewczynek: „To jest wasza wina, boście się z szachami i turniejem waszym zamknęli w swoim pokoju i my prawie nic o nim nie wiemy. Ja bym się na przykład bardzo chętnie nauczyła grać w szachy, ale nie wiem nawet kiedy wy gracie". „Ja też" — podchwyciła druga. „I ja" — powiedziała trzecia. Nazajutrz widziałam jedną z nich z wychowawcą przy szachownicy w świetlicy; asystował im Altek. Siedzieli wszyscy troje w skupieniu i nikt by się nie doszukał w wyrazie twarzy Altka pogardy dla nieudolnych ruchów i naiwnych z punktu widzenia szachisty pytań Miny. Widział w nich bowiem nie niestosowność tej gry dla dziewczynek, jak to nieraz u chłopców zdarza się, lecz nieudolność początkującego.

Rezultat jest taki, że kilka dziewczynek z niecierpliwością czeka wakacji zimowych, aby korzystając z wolnego czasu, nauczyć się i zasmakować w grze w szachy.

Nie zbudziłoby się chyba takie zainteresowanie dla szachów, gdyby nie widziały zainteresowania i zapału chłopców do tej gry. A przecież ma to swoją wartość: szachy bowiem są dobrym ćwiczeniem cech intelektualnych i charakterologicznych, jak wyobraźni przestrzennej, logiczności rozumowania, opanowania, zdolności skupienia się, wytrwałości, cierpliwości.

Kiedy indziej znów Estusia podniosła na posiedzeniu samorządu: „Dlaczego u chłopców jest tak nieprzyjemnie w pokojach? Jakoś nieprzytulnie i brudno." „Bo dziewczynki porozwieszają firaneczki, rozłożą serwetki, poustawiają kwiatki i zaraz jest inaczej, a my tego nie umiemy" — odpowiedział przedstawiciel rodu męskiego. „Nie chodzi wcale o firaneczki — u was jest nieporządnie i brudno". „A! to — to inna sprawa. Tym trzeba się zająć". Postanowiono, że gdy chłopcy nauczą się utrzymywać swe pokoje w czystości, dziewczynki pomogą im je przyozdobić. I chłopcy po trochu starają podciągnąć się; zmiany są powolne. Ale linia rozwojowa została nadana — trzeba mieć cierpliwość.

Poważną troskę samorządu stanowią „mali, średni chłopcy", jak to zwykli nazywać członkowie samorządu chłopców od 7 do 14 lat.

Kiedyś chłopcy ci mieli w swoich pokojach szafy na rzeczy osobiste. Na samorządzie ciągle słyszało się utyskiwania: „Mali chłopcy są niemożliwi — zawsze obdarci, ileby rzeczy nie mieli", „Mietek ma zawsze dziury na łokciach", „Józkowi zawsze naga pięta wyłazi z pantofla", „do szaf chłopców strach zajrzeć, taki tam śmietnik".

Z rozmów tych powstała w samorządzie sekcja opieki nad młodszymi.

Po nieudanych próbach zaprowadzenia ładu w szafach chłopców, odebrano im prawo do własnych szaf i wszystkie ich rzeczy osobiste zostały przekazane magazynowi samorządowemu. Od tego czasu zmiany bielizny, pończoch i ubrania dokonuje członek samorządu. On też dba o to, aby przebieranie się odbywało się na czas, by chłopcy nie chodzili obdarci. Magazynem dotychczas zarządzała zwykle starsza dziewczynka 15—16-letnia, która jako „baba" nie zajmowała istotnego miejsca w życiu młodszych chłopców, gdy ujrzeli ją w charakterze magazynierki ich rzeczy, stosunek ten (z początku negatywny, gdyż kojarzył się z pozornym „wywłaszczeniem") stopniowo się zmienił. I zmienił się niewątpliwie nie dlatego, że powstał sto-

sunek zależności, ale dlatego, że powstał stosunek koleżeńskiej opieki, że w tej „babie" znaleźli chłopcy człowieka, darzącego ich troską, uwagą. Ona zaś, a za nią i samorząd, zozumieli, że chłopcy w tym wieku potrzebują pomocy. U samych dzieci zrodziła się w ten sposób świadomość pewnego zróżnicowania cech charakteru i mentalności dziewczynek i chłopców — świadomość zdrowa, prowadząca do uwzględnienia pewnych specyficzności ich cech we wspólnej pracy i współżyciu.

W tym miejscu nasuwa się sama refleksja o wychowaniu koedukacyjnym: nie o to powinno chodzić, by psychikę i charakter dziewczynek urobić na obraz i podobieństwo psychiki i charakteru chłopca, lecz o to, by nie tłumiąc ich cech specyficznych rozwinąć elementy wspólne lub nowe, wynikłe ze współżycia i współpracy z chłopcem i na tej podstawie ukształtować zdrowe, naturalne stosunki. Powstanie w ten sposób jednostka duchowo bogatsza, mniej jednostronna, bardziej przystosowana do warunków życia współczesnego i bardziej cenna społecznie.

Dr Paulina Komaj
(Bielsko)

ELŻBIETA

— Jak będę dorosła, będę miała dwoje dzieci: dziewczynkę i chłopca, będą mieli pół roku, bliźnięta, ja lubię tylko bliźnięta, i drugie bliźnięta będą miały dwa lata, też dziewczynka i chłopiec, a trzecie bliźnięta będą miały sześć lat, też dziewczynka i chłopiec — trzepie dziesięcioletnia Elżbieta.

— A skąd ty weźmiesz tyle dzieci? — pyta znajoma matki.

— Skąd? . . . a ja nie wiem . . . jakoś będę miała i już!

Wieczorem opowiada Elżbieta matce:

— Wiesz, mamusiu, pani się mnie pytała skąd się biorą dzieci.

— No i co powiedziałaś?

— Powiedziałam, że nie wiem.

— A dlaczego powiedziałaś, że nie wiesz, kiedy wiesz, że się rodzą.

— No tak, mamusiu, ale pani mnie pytała, a ja nie wiedziałam, czy pani wie, bo jakby wiedziała, to po co by się pytała, prawda? Może jej mamusia nic powiedziała, to po co ja jej miałam mówić.

KOEDUKACJA — WSPÓLNE WYCHOWANIE

Kiedy patrzę na wyraz koedukacja, przypomina mi się szereg dyskusyj w tej sprawie sprzed czterdziestu prawie lat, kiedy zagadnienie to było młode i ja byłam młoda. Przypominają mi się namiętne spory na ten temat w różnych środowiskach nauczycielskich, namiętni zwolennicy idei koedukacji i równie namiętni ich przeciwnicy. Sprawę rozważano ze stanowiska pedagogicznego, społecznego i teoretyczno-naukowego. Z obu stron powoływano się na różne autorytety naukowe, na rezultaty badań, z których wynikało, że u chłopców lepiej rozwinięta jest pamięć słuchowa, większa zdolność rozumowania, dokładność w pracy, u dziewcząt zaś lepsza pamięć wzrokowa, większa wrażliwość uczuciowa i długotrwałość uwagi. Powoływano się na potrzeby życia społecznego, w którym równe znaczenie ma zdolność do obiektywnego myślenia jak i wysubtelniona wrażliwość. Zdolność do obiektywnego myślenia dała nam wiekopomne dzieła naukowe i wynalazki techniczne. Wrażliwości zawdzięczamy dzieła sztuki. Źródłem wielkich czynów częściej bywa wrażliwość aniżeli obiektywizm. W naukach ścisłych intuicja odgrywa nie mniejszą rolę, niż zdolność do obiektywnego myślenia. Jasnym się staje wobec tego, że dla dobra społeczeństwa najlepiej jest kształcić i zdolność do obiektywnego myślenia i wrażliwość na wszystko, co dobre i piękne, — niezależnie od płci. Przytaczano wreszcie zdania pedagogów-teoretyków, którzy twierdzą, że różnice w uzdolnieniach dzieci w ogóle są tak duże, że w nauczaniu należy uwzględnić jedynie stopień rozwoju dzieci i różnice uzdolnień charakterystyczne dla danego wieku.

Kiedy myślę o zagadnieniu koedukacji widzę przed sobą szeregi dzieci, z którymi pracowałam w szkołach męskich, żeńskich i koedukacyjnych. Rezultaty pracy były różne, zależnie od zespołów dziecięcych. Trudno mi dzisiaj stwierdzić, czy lepsze były u chłopców, czy u dziewcząt. Spotykam na różnych, mniej lub więcej odpowiedzialnych stanowiskach społecznych zarówno uczniów swoich jak i uczennice. W większości wypadków zachowała się pomiędzy nami serdeczna przyjaźń.

Kiedy myślę o różnych trudnościach wychowawczych, które musiałam pokonywać, to muszę stwierdzić, że miałam je we wszystkich typach szkół. Trudno mi powiedzieć, czy były trudności specyficznie „męskie" lub „żeńskie". Były — dopóki nawzajem nie poznaliśmy się, dopóki ja nie „nauczyłam się" swoich wychowanków, tzn. nie poznałam ich właściwości indy-

widualnych, a dzieci nie „nauczyły się“ mnie, tzn. nie przekonały się, jaki jest mój stosunek do nich i jakie są moje wymagania we wspólnej pracy.

W jednej ze szkół męskich miałam początkowo trudności dlatego, że poprzedni ich wychowawca był wysokim, silnym mężczyzną, który imponował chłopcom nie tylko wiedzą, ale i siłą fizyczną. Chłopcy początkowo zajęli taką postawę i nawet wypowiadali pomiędzy sobą zdanie, że oni „nie potrzebują się pani bać“. Musiałam przekonać ich, że posiadam dostateczną siłę fizyczną, żeby ich ujarzmić, ale jednocześnie wytłumaczyłam, że nie chcę używać siły fizycznej wobec ludzi, którzy rozumieją swoje obowiązki, rozumieją potrzebę nauki, potrzebę pracy nad sobą, potrzebę stawania się coraz mądrzejszymi i lepszymi w zestawieniu z tymi, co do szkoły nie chodzą, nie korzystają ze wszystkich jej dobrodziejstw — i „co z nich wyrośnie, a co z was?“... Rezultatem była bardzo intensywna praca, w której chłopcy wyżywali się. Wydawaliśmy gazetkę szkolną, do której chłopcy z zapałem pisali artykuły, rysowali odpowiednie ilustracje, wyszukiwali lub układali rebusy i łamigłówki, odbijali gazetkę na hektografie, kolportowali w swojej szkole i w sąsiednich. Urządzaliśmy przedstawienia teatralne, do których ja przygotowywałam kostiumy, a chłopcy budowali scenę, malowali dekoracje itp.

W jednej ze szkół żeńskich miałam trudności z powodu ciągłych jakichś intryg, plotek, gniewów pomiędzy dziewczętami, skarg i płaczów. Prawie całkowicie znikły te kłopoty, kiedy stopniowo konkretne prace i obowiązki zajęły umysły dziewczynek. Zaczęłyśmy w szkole hodować rośliny, które wymagają wielu systematycznych zabiegów. Dziewczynki miały dużą satysfakcję, kiedy od stycznia do kwietnia porozstawiane były w szkole hiacynty i tulipany własnej hodowli. Rezultatem był uśmiech zamiast płaczu i skarg. Nawiązałam kontakt ze schroniskiem weteranów 1863 r. Dziewczęta stale odwiedzały schronisko, zanosiły staruszkom wyhodowane przez siebie kwiaty, kupowane za wspólne pieniądze owoce i drobne upominki, przygotowywane w domu kruche ciasteczka. A mogły zawsze iść tylko najpogodniejsze. Bo jakże mogłyby nieść radość i uśmiech młodości do ludzi steranych walką i życiem, gdyby same były skłócone pomiędzy sobą, zgryźliwe i płaczące. Porozumiałam się także z Domem Wychowawczym im. Ks. Boduena. Szyłyśmy wtedy koszulki, kaftaniki, fartuszki według otrzymanych wzorów i wymiarów. Dużo radości było z tego powodu — bo „proszę pani, to jak dla lalek. A czy można obszyć koronką,

czy można obrobić szydełkiem, czy wyhaftować na kieszonce motylka czy rybkę, czy może kurczaczka..." Po skończonej robocie delegatki odnosiły swoją pracę — przeważnie po pięćdziesiąt sztuk każdego rodzaju.

W szkole koedukacyjnej nie mogłam sobie dać rady z początku w ciągłym „bo, proszę pani, chłopcy . . .", „bo, proszę pani, dziewczyny . . .". Próbowałam różnych sposobów — i tłumaczenia, i obojętności na skargi, i zakazu i gniewu. Przyszła mi do głowy taka myśl. W okresie karnawału urządziłam zabawę. Poubierane odświętnie dzieci ustawiłam według wzrostu parami — chłopca z dziewczynką — i zapisałam kto z kim stoi. Następnie rozdzieliłam dzieci według płci, wprowadziłam do różnych sal i kazałam . . . porozbierać się. Dzieci były zdziwione tym, zaskoczone, ale polecenie wykonały. Poprzenosiłam wtedy ubrania dziewcząt do chłopców i odwrotnie i kazałam poubierać się w zamienione ubrania „pary". Różnie dzieci reagowały, ale przeważnie przebierały się ze śmiechem. Złączyłam wtedy poprzebierane dzieci. Gwaru, śmiechu było co nie miara. Ja też śmiałam się, nazywałam imionami lub nazwiskami według ubrania, a od czasu do czasu wtrącałam „bo, proszę pani, chłopcy", „bo, proszę pani, dziewczyny". Przy posiłku „chłopcy" musieli ustawiać stoły, przenosić ławy i krzesła, a „dziewczynki" nalewać herbatę i podawać przy stole. Nie wszystkim to szło zgrabnie i zręcznie. Dzieci potraktowały wszystko jako żart karnawałowy i bawiły się doskonale. Przez kilka następnych dni w klasie wybuchały śmiechy na przypomnienie, jak zabawnie wyglądała Jadzia w ubraniu Janka i w krawacie, albo jak niezręcznie Edek w sukience Heleńki podawał herbatę. Stopniowo od śmiechu i przypominania tej karnawałowej zabawy doszliśmy do poważniejszych rozważań na temat bardziej lub mniej wyraźnych cech chłopięcych i dziewczęcych. Wyprowadziliśmy wreszcie wniosek, że ani chłopcy ani dziewczynki nie mają powodu do lekceważenia siebie nawzajem i jakiegoś „boczenia się", a muszą stanowić jedną zgodną gromadkę koleżeńską. I w tej klasie jakoś to dobrze poszło. Zapanowało stopniowo istotne prawdziwe koleżeństwo. Wiosenne roboty w ogródku, a później wycieczka nad morze odbyły się w pogodnej koleżeńskiej atmosferze.

Koedukacja, jako zagadnienie teoretyczne, w obecnym czasie nie podlega już dyskusji. Koedukację spotykamy na wszystkich stopniach nauczania i wychowania od przedszkola aż do szkół akademickich. Życie przekonało nas całkowicie, że młodzież, która ma razem wejść w życie i podejmować wszystkie

obowiązki obywatelskie, powinna być wychowywana razem. Jeśli zagadnienie koedukacji staje przed nami, to patrzymy na nie raczej ze stanowiska praktycznego, ze stanowiska ludzi, którzy zmuszeni są z dnia na dzień, z godziny na godzinę pokonywać trudności wychowawcze, związane z koedukacją, nie tylko te normalne, które były zawsze, ale i te specjalne, które zjawiły się po wielkim wstrząsie, jaki przeżyła ludzkość cała w okresie minionej wojny.

Istnieją wypracowane przez całe pokolenia ogólne zasady pedagogiczne, ale każdy wychowawca musi je dostosować do tego zespołu, który ma pod swoją opieką, niezależnie od tego, czy zespół składa się z jednostek jednej płci, czy obu. Wychowawca, który pozna swoje dzieci, który pracę dostosuje do potrzeb swego zespołu, który potraktuje swoich wychowanków poważnie, podejdzie do nich po prostu, po koleżeńsku, bez koturnów, może być pewny, że prędzej czy później osiągnie pożądane rezultaty.

Dzieci same podsuną mu nieraz sposób rozwiązania napotykanych trudności. Wytworzy się istotna współpraca, wzajemna życzliwość i wspólne dążenie do podniesienia się całego zespołu wzwyż. Dzieci są wrażliwe — na obojętność i sztuczny autorytet odpowiedzią przekorą, a czasem i złośliwością; na serce, prostotę i szczerość odpowiedzą przywiązaniem i zaufaniem.

Aleksandra Dargielowa

NIESŁUSZNE PODEJRZENIA

...Tyranem staje się wychowawca, dbały o moralność dzieci.

Chorobliwa podejrzliwość tak dalece zajść może, że już nie dzieci różnej płci, nie każdych dwoje dzieci, które usuną się na stronę, ale własne ręce dziecka uważać będziemy za wroga.

Jakiś bezimienny ktoś gdzieś kiedyś podyktował zakaz trzymania rąk pod kołdrą.

— Kiedy mi zimno, kiedy się boję, zasnąć nie mogę.

Jeżeli w pokoju jest ciepło, ono nie tylko ręce — całe się odkryje. Jeżeli jest śpiące, zaśnie po pięciu minutach. — Ileż podobnie bezmyślnych podejrzeń, opartych na nieznajomości dziecka...

Zauważyłem raz jak paru starszych chłopców, szepcąc coś tajemniczo, prowadzili do klozetu malców, którzy po pewnym czasie powracali zmieszani do sali. — Wiele wysiłku mnie koszto-

wało, żem nadal siedział i pisał spokojnie. — A zabawa była niewinna. — Oto jeden z chłopców (pracuje u fotografa) zasłonił fartuchem pudełko od cygar; pragnących się fotografować ustawiał pod kranem, umieszczonym w ścianie klozetu, i gdy ci z miłym wyrazem twarzy oczekiwali na zdjęcie, na hasło: „trzy" — puszczano im strumień zimnej wody na głowę.

Doskonała lekcja rozumnej ostrożności dla malców: zlani wodą na pierwsze tajemnicze szepnięcie, nie pójdą drugi raz do klozetu.

Wychowawco, który zbyt jednostronnie czuwasz nad moralnością dzieci, obawiam się, że sam nie jesteś w porządku.

*

Zauważyłem raz, jak jedenastoletni chłopiec, zbliżywszy się do dziewczynki, którą kochał, szepnął coś. W odpowiedzi zarumieniła się, wstydliwie opuściła głowę, zaprzeczyła ruchem ramion.

W parę dni później zapytałem się, o co ją zagadnął. — Żadnego zmieszania, szczera chęć przypomnienia.

— Ach, spytałem się, czy wie, ile jest 16 razy 16.

Byłem mu tak wdzięczny, tyle dobrych, serdecznych myśli wzbudził we mnie.

Innym razem doszło do mej wiadomości, że jedna z dziewczynek miała jakąś tajemniczą przygodę, gdy przechodziła wieczorem przez ogród. — Dzieci nasze wychodzą na miasto same i pojedynczo; to leży w programie wychowawczym, zrzec się tej zasady byłoby bardzo boleśnie. — Wskazana była czujność. — Przygoda w ogrodzie zaniepokoiła mnie. — Więc nalegałem, by powiedziała, zagroziłem, że w przeciwnym razie nie będzie mogła sama wychodzić.

Powiedziała:

Kiedy szła przez ogród, przelatujący ptaszek zanieczyścił jej kapelusz, „narobił mi na głowę".

Z nas dwojga, zda mi się, ja byłem bardziej zawstydzony.

Gdybyśmy nie byli tak mało subtelni w stosunku do dzieci, jak często bylibyśmy zmuszeni wstydem spłonąć za niechlujstwo życia, które one zastały, przed którym obronić je jesteśmy niemocni.

Janusz Korczak

(Z książki „Jak kochać dziecko").

DZIEDZICTWO

Nie nauczyłaś mnie, matko, posiadać
Wody ni wiecznej, żywiącej ziemi.
Moim był deszcz, kiedy padał,
Chwytany dłońmi młodymi.

Moim był kawał łąki,
Podesłany pod ciało młodzieńcze.
I jaskry złociste żółte,
Gdy chłodno się kładły na ręce.

Nie miałem domu na własność,
Cały świat był dla mnie mieszkaniem.
Dlatego spokojnie zasnąć
Potrafię w każdej przystani.

Nie zostawiłaś mi, matko, w darze,
Domu białego z ogrodem.
Dlatego kocham świat cały,
Drzewa niczyje i wodę.

Bezdomna byłaś i uboga,
Nic nie dostałaś od świata.
Mnie — szczęście dałaś: dzięki tobie
Każdy mnie wita jak brata.

Tadeusz Gładych

O WIELOBARWNE DZIECIŃSTWO

Z dorobku zespołu wychowawczego Domu Dziecka „Anusia" 1940—1946

Dzieciństwo nie ma ciągłości we wspomnieniach. Pamięta się jakąś choinkę, wycieczkę statkiem, powrót ojca z podróży, odwiedziny ulubionej ciotki, pierwszy teatr, uroczyście włożony mundurek szkolny . . .

Wszystko, co siłą przeżycia utrwaliło się w pamięci, stanowi kapitał wspomnień. Podobno ma on swoją trwałą wartość w życiu dorosłego człowieka. Podobno jasne, wielobarwne dzieciństwo to zadatek powodzenia na przyszłość.

Czy myślimy o tym dla naszych dzieci?

„Dom dziecięcy" to mniej lub więcej w sobie zamknięty świat.

Rozmaitość życia nie ma tu łatwego wstępu: to, co nagłe i nieprzewidziane narusza ustalony ład organizacyjny, zakłóca zwykły rytm godzin i dni. Stoimy często sztywno i bezwzględnie na jego straży. Idąc najwygodniejszą drogą usuwamy z życia dzieci niespodziankę, oczekiwanie, rozmaitość i przygodę. Wybieramy szary kolor, jako barwę ich wspomnień.

Słabsze pogodzą się z tym, ulegną ustalonej, nudnej monotonii. Silniejsze, bardziej przedsiębiorcze będą się bronić: znajdą czar przygody w nocnej wyprawie, w kradzieży z magazynu, w tajemnej wycieczce do kina, może w ucieczce...

Nie chciałyśmy żeby nasze dzieci szukały pełni przeżyć na bezdrożach.

I dlatego — często wbrew własnej wygodzie — wypowiedziałyśmy walkę szarości „zakładowych" dni.

Więc najpierw niedziele, święta:

Już sobotnie porządki i szykowanie czystych ubrań wnoszą miły nastrój oczekiwania.

Jakże cieszą się nawet te najmłodsze z wyszycia na fartuszkach, czy kolorowej kokardy.

Niedziela: w jadalni biało nakryte stoły, wszędzie świeża zieleń.

Dzieci w uroczystych ubrankach, jakby trochę inne niż zwykle. I my zdjęłyśmy codzienne nauczycielskie fartuchy. „Jakie panie dziś ładne" — witają nas dziewczynki.

Kuchnia — to wierny i niezawodny sprzymierzeniec święta: „niedzielne" śniadanie, „świąteczny" obiad to konieczny czynnik nastroju...

A poza tym?

Koniecznie „coś niezwykłego"!

Urządzić miłą niedzielę — to próba naszej twórczej inicjatywy.

Zrzadka zdobędziemy się na teatr, kino czy zbiorowe odwiedziny... Co tydzień zato postaramy się o ciekawy spacer, atrakcyjną grę, samorodne przedstawienie, czasem damy dzieciom kilka możliwości do wyboru...

Pamiętacie jakie były niedziele?

I zaraz przypominają dzieci wypróbowane a proste atrakcje: „Wesołe miasteczko" z zabawnymi konkursami zręczności i loterią fantową. „Przebieranki", „sklep", gdzie za punkty zdobyte w grach każde dziecko mogło kupić upragniony drobiazg, „wieczór bajek" przy ognisku w lesie...

Zimową niedzielą po świeżo spadłym śniegu szły dzieci tajemniczym śladem rozpryskanej kolorowej farby aż do górki w lesie, gdzie czekały wypożyczone na ten dzień saneczki.

Podwieczorek na śniegu i powrót o zmierzchu z pochodniami (szmaty napojone naftą, drutem przymocowane do kijów).

To była „dobra niedziela".

Lato przynosi nowe możliwości: całodzienna wycieczka do lasu, wyprawa zamówionymi wozami nad najbliższą rzekę, spacer nocny w wigilię św. Jana...

„Za ile dni znów będzie święto!" pytają młodsze.

A kiedy przychodzi Wielkanoc czy Boże Narodzenie długi czas cały Dom żyje pod znakiem świąt. Rok rocznie ożywają wszystkie tradycje, za każdym razem w nieco zmienionej formie.

Jasełka? Wyprawa starszych dzieci na pasterkę? Może choinka ubrana w lesie, która zapłonie nagle o szarej godzinie? Może Mikołaj?

Przejdą święta, Nowy Rok...

„Ostatki przyniosą pączki" z „niespodziankami", „Bal kostiumowy", „Wielki dzień gości" z zaproszeniem najbliższej szkoły.

Wielkanoc: szykowanie paczek świątecznych dla żołnierzy, stół ze święconym wspólnym, „święconki" gromadek, na które wolno dzieciom zaprosić kogo chcą z pracowników Domu. Z ich inicjatywy przyjdą jako goście: pan hydraulik i pani krawcowa, szofer z sąsiedztwa, przyjaciel naszych chłopców i ulubiona nauczycielka ze szkoły...

Nasz wychowawczy kalendarz pracy powinien być także kalendarzem „niezwykłości". W tworzeniu ich biorą udział dzieci: imieniny, uroczyste „święta gromadek", wreszcie najważniejsze doroczne „święto Domu" — to rezultaty wspólnych narad, przygotowań.

A potem:

Ile jeszcze dni? W kuchni kucharka zagniata ciasto. Dziewczynki prasują wstążki, chłopcy czyszczą buty.

Już przystrojono salę zielenią. Pani wkręciła jasne żarówki.

Za ile godzin się zacznie?

Zawieszono kurtynę. Już, już idą pierwsi goście.

Czy się uda? Jak będzie?

Za ile minut zaczynamy?

40 serc dziecięcych i nasze dorosłe biją wspólnym rytmem oczekiwania.

Wreszcie dzwonek! Już!...

A potem zostajemy sami w domu, gdzie wszystko poprzewracane jest „do góry nogami".

Młodsze dzieci — tylko „rączki i buzie" — i spać.

Starsze do późna w noc pomagają przy sprzątaniu.

„Ale było ładnie? Co?".

Zmęczone jeszcze w łóżkach komentują szczegóły wieczoru.

Pozwalamy im tym razem: oto gromadzą skarby wspomnień, które poniosą z sobą w życie dojrzałych ludzi.

Zorganizować „niezwykłe" to jeszcze nie wszystko. Trzeba także umieć znaleźć miejsce na „nieprzewidziane", kiedy zjawi się nieproszone w naszym domu.

Przywieziono transport żywności na podwórze: tylko siła nakazu odpędzić może dzieci od okien, ale nic nie zainteresuje je w tej chwili czytanką czy zabawą.

„Halo, dzieci wkładamy palta, pomożemy wszyscy przy wyładowaniu".

„Proszę pani, jeszcze troszkę! Jeszcze chwilę!".

Siedzimy przy lampie, szyjąc. Ktoś czyta głośno.

„Takie ciekawe, jeszcze troszkę!".

Zegar i rutyna nakazują koniec.

Rozpalone policzki, rozgorzałe oczy dzieci mówią co innego.

Z całą świadomością naruszamy kanon dnia. Intensywność przeżycia zasługuje na szacunek. Więc:

„Jeszcze pół godziny. Ale to tylko dziś..."

Spóźnili się. Obiad czekał dwie godziny. Wracają podnieceni. Byli w polu, pomagali wiązać snopy. A tu spadł samolot. Taki wielki. Lądował przymusowo. Ciągnęły go potem dwa samochody... Natychmiast musiałyśmy zdecydować co ważniejsze: przypalony obiad czy sensacyjna przygoda, która jeszcze teraz paruje w gorącym pośpiechu relacji.

Wybrałyśmy przygodę...

Z zainteresowaniem wysłuchałyśmy sprawozdania.

Tylko po obiedzie spóźnieni chłopcy pomagali przy myciu naczyń, żeby pani kuchenna nie straciła wolnego popołudnia.

Jest ciepły wieczór wiosenny. Pierwszy w tym roku, kiedy pachną bzy, huczą majowe chrabąszcze.

„Wiecie co? Nie pójdziemy dziś spać! Będziemy całą noc słuchać słowika“ powiedziały to głośno. Jednym twardym słowem możesz zabronić: dziś przecie dzień powszedni, jutro szkoła jak zwykle...

Możesz zabronić — ale księżyc wschodzi właśnie nad sosnami i twoje dziewczęta milkną pod czarem nastroju. Więc przyjmiesz projekt i kiedy cię zaproszą — zostaniesz z nimi. Możesz być pewna, że „całonocne czuwanie“ skończą przed północą...

Wypowiedzieliśmy walkę monotonii, nie rezygnując z ładu organizacji. Wyjątkami gruntujemy jeszcze mocniej kanon ustalonego porządku.

Za cenę własnej wygody zaprosimy do Domu Przygodę, Niespodziankę, Rozmaitość.

Zaprosimy d l a d z i e c i.

Staną się naszymi sprzymierzeńcami.

Tworząc dzieciom wielobarwne dzieciństwo, my sami wychowawcy, unikamy rutyny i skostnienia, zachowujemy świeżość, niezbędny w naszej pracy sekret trwałej młodości.

Wiktoria Dewitz

RZUĆMY TO MIASTO

Rzućmy to miasto, i domy i mury,
I chodźmy w jasne powietrze!
Tam są lazury i wiatr, co nam z twarzy
Proch brudnych ulic w mig zetrze.

Chodźmy się kąpać, a potem na piasku
Będziemy grzali swe ciała,
Słońce śród blasku nam skórę poparzy
I rzeka będzie szumiała.

O, niebo ciepłe, o wietrze, o wodo!
Oczy sen cichy zaprósza;
Jak teraz młodo o wszystkim się marzy,
Jak pełna woni jest dusza!

K a z i m i e r z W i e r z y ń s k i

DOM ŻYJE

Duży zakład na 250 młodzieży w wieku szkoły powszechnej i średniej, niedawno zorganizowany.

Wchodzę z dużą obawą. Jak wygląda życie w takim dużym zakładzie? Czy nie okaże się on czymś zbyt przypominającym koszary? Czy konieczność utrzymania ładu i dyscypliny w tak dużej gromadzie nie zaciążyła zbytnio na swobodzie jednostki?

Sobota. Popołudnie poświęcone przygotowaniu do dnia niedzielnego.

Przechodzimy przez pustą w tej chwili jadalnię [illegible] świetlicy. Przy stolikach siedzi kilku chłopców zajętych gra[illegible]achy.

Obok czytelnia. Na stołach porozkładane lokalne i stołeczne dzienniki i szereg czasopism umocowanych w drewnianych trzymadłach. Obok „Odrodzenia", „Kuźnicy", „Młodej Rzeczypospolitej" — „Tygodnik Powszechny". I tu kilku chłopców zagłębionych w lekturze. Na podłodze trochę śmieci. To ślady świeżo ukończonych przygotowań do niedzielnego przedstawienia jasełek, jakie wychowankowie zakładu szykują dla miasteczka; leżą na stołach wieńce — piramidy kunsztownie zbudowane z kłosów różnych zbóż. W kącie misterna gwiazda dla kolędników; w szafie szereg własnej roboty strojów i ozdób z poprzednich występów: naszyjniki z żołędzi, „słomkowe" kapelusze z warkoczyków plecionego papieru, japońskie wachlarze itp. Z dużej sali dochodzą dźwięki pianina — to któryś z chłopców ćwiczy, by ustąpić za chwilę czekającemu już swojej kolejki — koledze. Tak jest przez cały dzień — pianino nie próżnuje, ani chwili.

Idziemy dalej. Napis „zamykamy drzwi" uderza nas mile swą pozytywną formą. Również zachęcająco działa humorystyczny rysunek z rymowaną wskazówką co do właściwego umieszczania śmieci. Inny ilustrowany napis zaprasza żartobliwie do spółdzielczej fryzjerni. Wchodzimy. Młodociany fryzjer ma dziś przy sobocie mnóstwo roboty z doprowadzeniem do należytej elegancji fryzur swych kolegów. Właśnie siedzi taki jeden delikwent na stołku i cierpliwie poddaje głowę operacji strzyżenia.

Obok warsztat szewski. Praca wre — chłopcy pokazują z dumą zelówki i łaty, podziwiamy robotę nie ustępującą istotnie w niczym robocie fachowego szewca. Ceny o 25 proc. niższe niż w mieście. Połowa zarobku idzie na własny użytek pracownika, połowa do wspólnej kasy spółdzielni na fundusz wycieczkowy.

Z pokoju wychowawcy dochodzą ożywione głosy — to odbywa się właśnie ważna czynność przekazywania sklepu spółdzielczego nowemu kierownikowi. Grupa obradujących chłopców i dziewcząt — to zarząd spółdzielni.

Chwalą się z dumą, że w ciągu paru miesięcy powiększyli kapitał zakładowy z 3 do 18 tysięcy zł.

Idziemy z nowym kierownikiem sklepu obejrzeć jego królestwo. Nieduży pokoik, stół, za stołem półki, w przegródkach poukładane porządnie pomoce szkolne, podręczniki, zapałki i papierosy. Dorośli wychowankowie mają prawo palić w palarni. Nie spotkaliśmy zresztą ani jednego palacza. Może przypadek, a może dozwolona przyjemność nie stanowi już takiej atrakcji.

W szwalni również praca. Dziewczęta wykańczają stroje na jutrzejsze przedstawienie. Trudno rozpoznać unrowskie „ciuchy“ w pomysłowych, barwnych strojach ludowych, jakie nam z zadowoleniem prezentują.

Nie tylko dziewczęta pracują w szwalni. Oto poważny licealista wykańcza właśnie spodnie jakie sobie uszył (pod kierunkiem fachowca oczywiście) własnoręcznie z przydziałowego materiału.

Idziemy do sypialni dziewcząt. Widać tu zwykłe przedświąteczne przygotowania. Sprzątanie, szycie, cerowanie. Na tarasie wietrzy się na mroźnym powietrzu pościel. Grupka dziewcząt wycina z bibułki ozdobne firanki na okna. Inne w umywalni, na korytarzu przepierają na niedzielę pończochy.

W jednej z sypialń rozłożona na łóżku świeżo wyprasowana wspaniała błękitna szata: strój Matki Boskiej na niedzielne przedstawienie jasełek. Tymczasem jutrzejsza artystka zakasawszy spódniczkę, szoruje z zapałem podłogę.

Mija nas grupa wychowanek. Z ręcznikami przewieszonymi przez ramię zbiegają z tupotem po schodach do tuszowni; właśnie nadeszła pora generalnego sobotniego mycia — łazienki mieszczące się przy sypialniach również zajęte przez amatorki kąpieli w wannie. Musimy więc na razie zrezygnować z ich obejrzenia.

Przechodzimy do sypialni chłopięcej. Tu widać mniej zainteresowania sprawami porządku i stroju. Grupa chłopców rozsiadła się z mandolinami i ćwiczy jakieś trio czy kwartet, inni czytają — któryś zasiadł do pisania listu, inny wypoczywa.

Reszta w parku na spacerze. Spotykamy właśnie kilkoro młodszych wracających z saneczkami do domu. Zarumienione, uśmiechnięte buzie świadczą najlepiej o ich samopoczuciu.

W szpitaliku dwóch pacjentów. Nieźle się tu czują. Zapas interesujących książek na stoliku obok łóżka zabezpiecza przed nudą. A jest na szczeście z czego czerpać. Zakład rozporządza pokaźną, bo ponad 2.000 tomów liczącą biblioteczką, darem „Czytelnika".

Uderza nas doskonała organizacja życia domu, istniejącego zaledwie piąty miesiąc. Każdy wychowanek wie, co ma robić, brak niepotrzebnego „dozoru" ze strony wychowawców. Jedyny wychowawca, jakiego widziałyśmy z dziećmi zajęty był omawianiem z młodzieżą spraw spółdzielni. 250 dzieci — a żadnych bójek, niszczycielstwa, przejawów nudy i marnowania czasu.

Opuszczamy Zakład spokojni. Tu młodzież nie traci dni — każda chwila jest wypełniona celowo, a jednocześnie w sposób swobodny. Dziecku dane są możliwości rozwoju. Nie ma tu nic z koszar. To prawdziwy tętniący życiem dom.

n.

SZWEDZKIE DARY

„Szwedzi przyjechali — jakaś Pani i Pan!".

Oglądają dom. Dziwią się, że nic w nim nie ma. I dzieci tak nędznie ubrane, bez butów. Fotografują je. Ale dzieci w dobrych humorach, wesołe, dokazują. Akurat w tym czasie wraca z W-wy kierowniczka i 2 panie z personelu. Więc witają je hałaśliwie. A ci państwo znowu się dziwią, dlaczego dzieci tak krzyczą? — Bo swobodne są, bezpośrednie. Może za swobodne, prawda. Więc się im zwraca uwagę.

Ale wracamy do Szwedów. Obejrzeli wszystko. Wypytali co jest (nic nie ma), czego brak (wszystkiego brak). A więc napisać zapotrzebowanie, co potrzeba dla urządzenia Zakładu— od bielizny i ubrania, do mebli włącznie. Dzieci niech podadzą swoje życzenia. Czego by każde najbardziej pragnęło.

Po wyjeździe gości — ruch wielki zapanował w naszym pałacu. Będzie co z tego, czy nie? Każdy widział siebie śpią-

cego na prawdziwym łóżku, w czystej białej pościeli („Ja nawet nie wyobrażam sobie, jak będziemy spać na prześcieradłach"— mówi 7-letni Zbyszek). Każdy czuł siebie w otoczeniu stołów, krzeseł prawdziwych, nie tych z pieńków i cegieł. Jest gdzie usiąść, przy czym lekcje odrabiać. Zniknie wreszcie udręka przenoszenia 3 razy dziennie 4-ch rozklekotanych stołów na krzyżakach (jedyny sprzęt w Smoszewie): z jadalni do uczelni, potem na obiad do jadalni, znowu do uczelni na zajęcia, z powrotem na kolację, po kolacji do czytelni i wreszcie na noc do jadalni, by nazajutrz od samego rana na nowo rozpocząć wędrówkę po domu.

Na zebraniu wieczornym powiadomiono dzieci, że mogą podać swoje życzenia. Personel uprzedzony był, że nie wolno poddawać im żadnej myśli, sugerować. Żeby nie było „zamętu", żeby sobie wzajemnie nie przeszkadzano, podzielono dzieci na dwie grupy i w kolejności — pojedynczo można było wchodzić do uczelni, gdzie sama przyjmowałam od nich życzenia. Byłam tylko sekretarzem, który notuje, nie namawiającym do niczego. Dzidzia A. (lat 7): „Proszę o lalkę śpiącą". Zanotowałam. Po godzinie przychodzi: „P. Oleńko, czy mogę zmienić?" — „Proszę". — „Ja chciałabym buty i palto" — „Czy nie lubisz bawić się lalką?". — „Lubię, ale duża już jestem, a nie mam butów i palta".

Władzia W. (lat 9) prosi o dużą lalkę, potem zmienia ją na ciepłą bluzę i „koloryfery" (spodnie narciarskie), Teofila W. (12 l.) sanki zamienia na pamiętnik, wreszcie decyduje się na spódniczkę plisowaną, albo teczkę. Wiesio W. wybiera cymbałki, potem scyzoryk, z którego rezygnuje nazajutrz na rzecz trąbki. Niektóre dzieci prosiły o 2 rzeczy: jedną użyteczną, drugą dla zabawy: Zbyszek P. prosi o rękawiczki i organki. Były wahania, że może za droga zabawka, trudna do nabycia: Krysia L. (lat 7): „Ja proszę o lalkę śpiącą". Po namyśle: „Albo o zwyczajną, jak nie ma śpiącej".

Dużo zapotrzebowań: „Proszę o palto lub teczkę".

I rozpoczął się okres wyczekiwania. Po powrocie z Warszawy, dokąd pojechałam na parę dni, otoczyły mnie kołem i zarzuciły pytaniami, kiedy będą już spełnione życzenia. Wytłumaczyłam, że muszą być cierpliwi, że wszystko to przyjechać ma ze Szwecji — nie z Warszawy. A Szwecja daleko — okrętem trzeba płynąć. Więc uzbroili się w cierpliwość. I stopniowo przestali o tym mówić. Od czasu do czasu tylko padło jakieś słowo nadziei lub zwątpienia: „Pewnie nie będzie tych życzeń".

Aż nadszedł ów dzień wyczekiwany! Przybyły paczki pewnego wieczora o zmroku. Samochód ugrzązł i nie mógł dojechać do Smoszewa. Furmankami trzeba było dowozić. O godz. 8-ej wieczorem przyjechała ostatnia furmanka. Wszystkie paczki, a było ich wiele, zrzucono w holu. Stamtąd dzieci przenosiły na I piętro do pustej izolatki. Więcej było pomagających niż paczek. „Co w nich jest?" „P. Oleńko, a czy trąbka będzie dla mnie i dla Jureczka?" — „Nie wiem jeszcze, bądź cierpliwy".

Cały tydzień trwało rozpakowywanie i segregowanie. Dzieci na zebraniach codziennie były informowane, co danego dnia wypakowane zostało z paczek. A mnóstwo rzeczy było w tych paczkach: palta, ubrania, koce — i bardzo wiele zabawek.

Nurtowała nas myśl: tyle zbawek dla jednej gromadki dzieci! Trzeba by podzielić się nimi z innymi dziećmi. Ale miałoby to prawdziwą wartość wtedy tylko, gdyby ta myśl wyszła od dzieci, nie od nas. Należało wykorzystać ich krzyki: „tyle zabawek!", „ojej, i to wszystko dla nas!".

Postanowiliśmy jednak nie poddawać im naszej myśli wyraźnie — czekaliśmy. Wreszcie po tygodniu na zebraniu dyskusyjnym, na którym omawiane były wnioski dzieci, w jaki sposób korzystać mają z zabawek — jedna z dziewczynek poprosiła o głos: „W imieniu wszystkich dziewczynek proponuję zaprosić dzieci z „Ośrodka"*), by mogły pobawić się zabawkami".

„Kto jeszcze w tej sprawie ma coś do powiedzenia?". Hania Wł. i Basia K.: „Czy nie można byłoby część zabawek podarować dzieciom „Ośrodka"?" Wniosek postawiłam pod głosowanie. Przyjęty jednogłośnie. Na wniosek Jasi K. postanowiono zawieźć trochę zabawek do najbliższego domu dziecka.

Z późniejszych rozmów dzieci dowiedzieliśmy się, że nie były pewne, jak przyjęta będzie ich myśl, dlatego pierwszy projekt brzmiał ostrożnie: zaprosić dzieci z „Ośrodka", by pobawiły się zabawkami.

Więc nie nakaz z góry. — Od nich więc, od dzieci wyszła myśl, by radością swoją podzielić się z innymi — innym z kolei radość sprawić.

Nie na próżno czekaliśmy.

Aleksandra Staszewska
(Smoszewo)

---

*) „Dzieci z „Ośrodka" — to dzieci pracowników rolnych naszego ośrodka.

Dlaczego drukujemy powyższe opowiadanie —

1. Żeby obdarowany hojnie Nasz Dom mógł podzielić się z innymi swoją radością.

2. Żeby wskazać, że dobre kierownictwo Domu Dziecka myśli nie tylko o tym, by jego dzieci miały możliwie najwięcej „dóbr doczesnych", ale o tym także, aby umiały tymi dobrami dzielić się z innymi i o tym, aby nie zasklepiały się w swoim życiu zakładowym, a nawiązywały kontakty na zewnątrz.

3. Żeby dać przykład, jak dobre kierownictwo domu dziecka dąży do osiągnięcia swoich celów nie przez bezpośrednie narzucanie dzieciom postępowania, jakie samo uzna za słuszne — a przez stwarzanie dzieciom możności samodzielnego myślenia i samodzielnej decyzji.

4. Żeby na przykładzie zbierania „życzeń" od dzieci, codziennego komunikowania im o zawartości rozpakowywanych paczek oraz oczekiwania wychowawców na decyzję dzieci w sprawie podzielenia się zabawkami — pokazać, jak przedstawia się w realizacji zasada szacunku wychowawcy do dziecka.

5. Żeby wykazać, że i w najtrudniejszych warunkach materialnych (początek opowiadania) dzieci mogą być radosne — pod warunkiem, że stosunek do nich będzie stał na wysokim poziomie.

Redakcja

„JAK JA MAM ŻYĆ".

Często stajemy wobec dzieci zdziwieni, zmartwieni albo nawet przerażeni ich wybrykami. Przeważnie karcimy dzieci, karzemy za wybryki, wydajemy ostre sądy o ich wartości w ogóle. Czy zawsze jednak jest to uzasadnione i sprawiedliwe. Czy zawsze staramy się znaleźć źródło niewłaściwego według nas zachowania się dzieci.

Jurek był chłopcem trzynastoletnim, synem nauczycielki. Normalny, zdrowy, dobrze zbudowany chłopak... „łobuzował się" w szkole.

Po jednej ze skarg wychowawcy zmartwiona matka poważnie zwróciła się do chłopca.

— Jurku, zastanów się, na jaki wstyd narażasz swoich rodziców. Jakże to, ojciec nauczyciel, matka nauczycielka i nie

umieją wychować swego syna. Nasz kolega, twój wychowawca, ciągle skarży się na ciebie.

Wtedy Jurek, również zmartwiony jak matka, bliski płaczu odpowiedział. — Mamusiu, w domu nie można podokazywać, bo tatuś chory, na ulicy nie wypada przecież, a w szkole też nie można, bo Pan zaraz skarży się do ciebie. To jak ja mam żyć?...

Matka — nauczycielka zamiast gniewać się na syna, zaczęła wspólnie z nim szukać rady na to, aby żywość i ruchliwość chłopca mogła znaleźć ujście.

W wielu wypadkach mojej pracy nauczycielskiej przypominałam sobie te słowa Jurka „jak ja mam żyć", kiedy nie wolno mi wykrzyczeć się, wybaraszkować, pobić się z kolegami... Przecież dla chłopców to jest istotnie kwestia życia. Wychowawca powinien tylko czuwać nad bezpieczeństwem dzieci, podsuwać ogólnie obowiązujące prawidła uczciwych walk i zawodów.

Ubiegły okres okupacji, walk partyzanckich i powstańczych w Warszawie w wielu wypadkach dawał naturalne ujście energii młodzieńczej. Wielu chłopców odznaczyło się niezwykłą odwagą i bohaterstwem.

Wracamy jednak do normalnego życia. Musimy szukać normalnych dróg ujścia dla żywości i żywotności chłopców. Rozwadze wychowawców podaję szczerą wypowiedź zdrowego normalnego trzynastoletniego chłopca: „jak ja mam żyć".

a. d.

SPRAWOZDANIE

z wizyty w „Ecole d'Humanité" w Goldern

Zakład wychowawczy „Ecole d'Humanité" pod kierownictwem Paulusa Geheba znajduje się w małej, cichej wiosce Goldern, oddalonej o sześć kilometrów od Brünnwig w kantonie berneńskim. Budynki szkolne są pięknie położone, otoczone wysokimi górami, już teraz pokryte śniegiem, skrzącym się w słońcu.

Zakład mieści się w trzech budynkach drewnianych, utrzymanych w stylu ludowym.

W głównym budynku znajduje się kancelaria, pokoje mieszkalne kierownictwa i części personelu oraz jadalnia, mieszcząca się w trzech pokojach, które są jednocześnie świetlicą

i salami szkolnymi. Wzdłuż ścian tych trzech pokoi, oddzielonych od siebie tylko rozsuwanymi drzwiami ustawione są półki z książkami. Książki nie są zamknięte, jak to często bywa w różnych zakładach, ale są tu w każdej chwili do dyspozycji dzieci. Biblioteka bogata pod względem ilościowym i jakościowym, zawiera bowiem najlepsze dzieła literatury światowej w kilku językach. (Małe zastrzeżenie z mojej strony — brak nowych wydawnictw i aktualności).

W drugim budynku dwupiętrowym, oddalonym od pozostałych o kilka kroków — pokoje mieszkalne wychowanków i wychowawców. Pokoje małe, najwyżej dwu, trzyosobowe, skromnie urządzone, ale wygodne. Dużo pokoików jednoosobowych, oddanych też do dyspozycji wychowanków, co jest bardzo miłym zjawiskiem w zestawieniu z dużymi koszarowymi pokojami dla dziesięciu osób, jakie widziałam w innych zakładach.

Na parterze — duża sala koncertowa z pianinem i ławami pięknie rzeźbionymi. Urządzenie tej sali przemyślane, na ścianach zgrupowane portrety najwybitniejszych wychowawców ludzkości. Jest Pestalozzi i Kerschensteiner, Lessing, Rousseau i in. Ze słowian — Tołstoj.

W trzecim domu, w którym również mieszkają dzieci i wychowawcy jest przewidziane urządzenie warsztatów, na które Geheb, przyjaciel i zwolennik Kerschensteinera kładzie wielki nacisk.

Naokoło domu mały ogród warzywny, klomby kwiatów, basen, w którym dzieci pływają i kąpią się w lecie, królikarnia i kurnik, pozostające pod opieką i zarządem dzieci.

Zakład liczy obecnie 56 wychowanków w wieku od 4 — 18 lat. Przeważają chłopcy. W zakładzie panuje wieloraka koedukacja: płci, religii, narodowości i środowisk socjalnych. Obok potomka niemieckiej arystokracji, dziewczynka z francuskiego proletariatu, mieszczanka z Belgii i Żydówka, której ojciec zginął w Bergen-Belsen,

Sierot prawie tu nie ma, tylko dzieci mające rodziców, albo półsieroty. Szkoła jest płatna, ale stawki różne, w zależności od możliwości finansowych rodziców od 40 fr. do 200 — 250 miesięcznie. Za dzieci emigrantów. których rodzice lub krewni są jeszcze teraz tu w tak zwanych „lagrach" i nie mają możliwości urządzenia się, płaci Schweizer Hilsfswerk für Emigranten-Kinder" w Zürichu.

Młodzież wesoła, bardzo swobodna, rozgarnięta i bystra, może za bardzo krzykliwa i niezdyscyplinowana.

Pobudka o 6.45 rano; budzenie nie gongiem, ale przez indywidualne, lekkie pukanie do drzwi przodownika odpowiedzialnego za każde piętro, a wybieranego spośród dzieci. Gimnastyka i zimny tusz latem i zimą (przy 5 stopniach poniżej zera podczas mojej wizyty). Sprzątanie swoich pokoi, a o 7,45 śniadanie. Jedzenie dobre, pożywne, w dostatecznej ilości. Dzieci siedzą przy stolikach po 7, 8. Każdy stół ma dyżurnego, który obsługuje swoją grupkę. Po śniadaniu — prace w domu: palenie w piecach, sprzątanie jadalni, korytarzy, schodów, mycie naczyń itd.

O godz. 9-ej zaczynają się wykłady.

Stosunek do nauczycieli, przepraszam, w szkole Geheba nie ma nauczycieli ani wychowawców, tylko „współpracownicy" — bardzo życzliwy, przyjazny i szczery.

Dużo wykładowców rekrutuje się spośród uczniów, którzy uczą młodszych towarzyszy francuskiego, angielskiego, łaciny itd.

O 12-ej — koniec kursów, do godziny 12-ej 45 przygotowanie do obiadu. Po obiedzie, od godz. 14-ej do 16-ej — zajęcia praktyczne, jak: rąbanie drzewa, praca w ogrodzie, w królikarni, kurniku, prace stolarskie, murarskie, zbiór warzyw i kartofli — w zależności od wymagań pory roku i potrzeb domu.

Praca w ekipach w zależności od wieku, zainteresowań, zamiłowania i zdolności.

Geheb i jego współpracownicy uważają, że można być pełnym i wartościowym człowiekiem bez znajomości gramatyki łacińskiej, ale nie jest się pełnym człowiekiem, kiedy się nie przeżywa i nie bierze czynego udziału we wszystkich przejawach życia przyrody, kiedy się nie wie, jak się tworzy przedmioty codziennego użytku takie jak krzesło, łóżko i stół, lub jak powstaje chleb, który codziennie spożywamy.

W worku z zebranymi kartoflami tkwią tak samo głębokie i ludzkie przeżycia i wartości, jak i w dobrze przetłumaczonym urywku z Cezara czy Owidiusza.

Od godz. 16-ej do 18,30, to znaczy do kolacji, prace samokształceniowe w kółkach lub indywidualne, a więc: indywidualne lekcje włoskiego, matematyki, łaciny, posiedzenia kółka redakcyjnego, które wydaje gazetkę ścienną pod tytułem „Schreibt mit", w którym uczestniczyłam, zebranie kółka dramatycznego, które przygotowuje uroczystości, wieczornice i wszelkiego rodzaju imprezy.

Po kolacji zasadniczo młodzież jest wolna i może dowolnie rozporządzać czasem do godz. 9, to jest do spoczynku. Od czasu do czasu są zebrania dyskusyjne starszej młodzieży z Gehebem. Dzień cały jest wypełniony, uregulowany, ale porządek dnia nie jest traktowany rygorystycznie.

Kierownikiem zakładu jest Paulus Geheb, znany pedagog niemiecki, który razem ze swoją żoną realizuje tu, w Goldern swoje ideały wychowawcze.

Geheb ma 75 lat, co nie przeszkadza wcale temu, że 4-letni czy 10-letni chłopiec mówi mu po prostu Paulus. I to jest bardzo przyjemne, nie słyszy się tu „panie dyrektorze", „panie profesorze", co tak mile łechce uszy innych kierowników.

W swojej szkole pod nazwą „Ecole d'Humanité" (nazwa jest programem i celem) pragną Gehebowie wychować pełnego człowieka w myśl maksymy greckiej „bądź takim jakim jesteś", ale nie w ujemnym znaczeniu tego słowa, tylko w sensie wydobywania maximum wartości i rozwoju cech indywidualnych dziecka. Kształcenie osobowości — na tle życia socjalnego, kolektywnego. Przecież zakład ten jest niczym innym, jak osadą dziecięcą, gdzie wciela się w życie głęboko przemyślane ideały pedagogiczne Geheba.

„Ecole d'Humanité" jest odzwierciadleniem ludzkości i wskazuje praktycznie na to, jak dużo cech jest wspólnych wszystkim ludziom, niezależnie od różnic rasowych, religijnych i środowiskowych. Jak pięknie mogłyby współżyć różne narody tak, jak tu, w małej, cichej wiosce szwajcarskiej współżyje i współpracuje ta wieloraka i różnoraka gromada dziecięca.

Geheb nie dba w swojej szkole o wykształcenie swoich wychowanków, dba tylko o ich kształcenie.

Wykształcenie oznacza pewną jednostronność i fachowe przygotowanie, kształcenie oznacza wszechstronny rozwój całego człowieka, jego intelektu, charakteru, woli i uczuć.

Wykształcenie wymaga sal szkolnych, określonego materiału, reguł zdyscyplinowanych i z góry wyznaczonego fachu.

Kształcenie pełnowartościowego człowieka wymaga odpowiedniej atmosfery, wszechstronnego zżycia się z przejawami ludzkiej myśli i czynów, z postępami wiedzy, cywilizacji, zdobyczy naukowych, wartości kulturalnych i moralnych, by przygotować do wybrania sobie właściwej drogi. I dlatego Geheb na jednej płaszczyźnie stawia rolnika obok geografa, rzemieślnika obok matematyka.

Dlatego Geheb angażując nauczycieli i wychowawców obok dyplomu naukowego zwraca uwagę przede wszystkim na „osobowość“ dorosłego, który ma wejść jako członek gromady dziecięcej — zwraca uwagę na jego wartości moralne.

Nauczyciele-wychowawcy Geheba nie są tymi ludźmi, których ogólnie stylem utartym nazywamy nauczycielami.

Częściowo są to fachowcy z uniwersyteckim wykształceniem, a częściowo rzemieślnicy wykwalifikowani, pszczelarz i ogrodnik, a nawet technik, lub ludzie, którzy nie mają określonego wykształcenia i przygotowania, a żyją tu i uczą się razem z dziećmi.

W szkole Geheba uczeń nie obserwuje i nie naśladuje nauczyciela, tylko razem z nim spostrzega i przeżywa zjawiska, które w równej mierze zachwycają jednego i drugiego.

Dorosły występuje tu nie jako ten, który tworzy i podaje reguły młodszym. Dziecko winno samodzielnie znaleźć sobie odpowiednią drogę, a dorosły winien mu tylko pomóc tę drogę znaleźć.

I dlatego Geheb nie pozwala kierować dzieckiem ustalonymi od wieków rozkazami, zakazami, despotyzmem i przewagą dorosłego, uzbrojonego w wiedzę i doświadczenie — daje mu rosnąć, pomaga życzliwie i serdecznie; z pełnym zrozumieniem praw i właściwości dziecka, które przecież nie jest miniaturą dorosłego człowieka.

„Ecole d'Humanité“ nie jest czymś nowym w pracy pedagogicznej Geheba.

Jest ona dalszym ciągiem jego pracy wychowawczej, którą zapoczątkował 36 lat temu, organizując tak zwaną „Odenwaldschule“ w Niemczech, w Odenwald.

„Odenwaldschule“ była tak samo koedukacyjna, grupowała razem młodzież wielu wyznań i narodowości. 12 domów w lesie, 200 dzieci, 30 dorosłych tworzyło tu „gminę szkolną“, wykuwającą nowe ideały i formy współżycia międzynarodowego.

Geheb opuścił Niemcy dobrowolnie w 1933 roku, w okresie rozwoju hitleryzmu, wzrastającej tyranii i szerzenia się nowych ideałów Trzeciej Rzeszy, które przeczyły założeniom i ideałom Geheba. W państwie narodowego socjalizmu, w państwie gwałtu i gnębienia indywidualności nie było miejsca dla Geheba i jego pracy, nic też dziwnego, że wraz z garstką dzieci i wychowawców (około 50) przybył Geheb do Szwajcarii, by tu, na wolnej ziemi kontynuować i realizować dalej swoje myśli i ideały.

I tu zaczyna się prawie 12-letnia tułaczka, najpierw do Versoix, z Versoix do „Lac Noïr" i stąd do Goldern.

Tu, w Goldern, znalazł wreszcie Geheb właściwe warunki dla rozwoju swego zakładu. Odpowiednie pomieszczenie, piękne otoczenie, możliwość bezpośredniego zetknięcia się ze zjawiskami przyrody, gdzie wysokie góry i błękit nieba, odgradzają tę jedyną w swoim rodzaju „społeczność dziecięcą" od gwaru, nerwowego pośpiechu i chaosu współczesnego życia miast i państw.

Wera Rapaport

ZADANIE

Wyniki ankiety, przeprowadzonej z 40-rgiem dzieci zakładowych w wieku od 10 do 16 lat, przebywających przynajmniej jeden rok w Domu Dziecka w Lublinie i z 40-rgiem dzieci niezakładowych, uczęszczających do V oddziału szkoły powszechnej w Lublinie.

Ankietę przeprowadził kierownik Państwowego Domu Dziecka w Woli Gałęzowskiej ob. Tadeusz Zieliński.

Lp.	Pytania	Ilość odpowiedzi pozytywnych otrzymanych od dzieci	
		zakładowych	niezakładow.
1	Kto był przynajmniej 1 raz w teatrze?	10	25
2	„ „ więcej niż 1 „ „ „	2	21
3	Kto był przynajmniej 1 raz w kinie?	28	39
4	„ „ więcej niż 1 „ „ „	12	39
5	Kto był przynajmniej 1 raz na koncercie?	—	14
6	„ „ więcej niż 1 „ „ „	—	10
7	Kto był przynajmniej 1 raz na zawodach sportowych	5	24
8	„ „ więcej niż 1 „ „ „	3	24
9	Czy korzystałeś z biblioteki lub czytelni dla młodzieży w mieście?	—	15
10	Jaka ulica w Lublinie jest najruchliwsza?	2	40
11	Czy jechałeś autobusem miejskim?	—	37
12	Czy masz kolegę-przyjaciela w mieście?	1	40

P y t a n i e: Dlaczego istnieje taka duża różnica między odpowiedziami dzieci „zakładowych" a dzieci „domowych"? Co robić, żeby udostępnić wychowankom domów dziecka przeżycia i doświadczenia powszechne u dzieci z rodzin?

CO TO JEST HIGIENA

Higiena jest to nauka, która zajmuje się środowiskiem, w jakim człowiek żyje, starając się w taki sposób zmodyfikować to środowisko, by zapewnić człowiekowi najlepsze warunki jego rozwoju. Dotyczy to zarówno strony fizycznej człowieka jak i psychicznej. Higiena wskazuje również sposoby zapobiegania chorobom, zajmuje się więc człowiekiem zdrowym, którego chce uchronić od wszelkiego typu schorzeń.

Higiena jako nauka powstała stosunkowo niedawno, natomiast zabiegi higieniczne są znane już w zaczątkach historii. Wiemy, że w Assyrii, Babilonii, Egipcie przepisy higieniczne miały charakter religijny. Być może w owych czasach był to jedyny sposób trafienia do umysłów; nakazy religijne nie wymagały wytłumaczenia, były czymś tajemniczym, niezrozumiałym, ale mimo to musiały być wykonywane pod grozą sprowadzenia nieszczęścia. Przepisy, jakich dostarczali kapłani, obejmowały sposoby przyrządzania potraw, spisy produktów, dozwolonych do użytku, sposoby uboju zwierząt; dotyczyły również urządzania miast, studzien, ustępów.

Kapłani nie byli jednak higienistami w dzisiejszym tego słowa znaczeniu, gdyż zajmowali się również leczeniem chorób, który to dział obecnie jest zupełnie od higieny oddzielony.

Za twórców higieny uchodzą Egipcjanie, u których ochrona zdrowia stała na bardzo wysokim poziomie. Utarło się u nas, że wyraz higiena oznacza jedynie zachowanie czystości, że niehigieniczne jest tylko to, co jest brudne, lub w nieczysty sposób przygotowane. Takie rozumienie tego słowa jest nieścisłe, zbyt wąskie. Jeżeli mówimy o wysokim poziomie higieny w Egipcie, mamy na myśli nie tylko to, że kąpiel była bardzo rozpowszechniona pośród Egipcjan i że przestrzegali oni nieskazitelnej białości ubrań, ani to, że myli ręce przed jedzeniem, ale również i to, że potrafili osuszać bagna, chroniąc w ten sposób ludność przed chorobami, że ich miasta i świątynie posiadały centralne wodociągi i kanalizację, że używali siatek, zabezpieczających od owadów.

U Żydów również higienia stała wysoko. W Biblii można znaleźć bardzo wiele przepisów i nakazów, które sobie dziś tłumaczymy względami higieny, ale i tam również przepisy te miały charakter religijny.

W Grecji już sprawa ta przedstawiała się inaczej. Tam ochorona zdrowia miała charakter „państwowy", wychodząc poza ramy przepisów religijnych. Pierwszy traktat higieniczny był

dziełem Hipokratesa, zwanego „ojcem medycyny", który żył w V wieku przed Chrystusem. Zdaniem Hipokratesa podstawami zdrowia człowieka są: dobry pokarm, napój i czyste powietrze. Uczył on, że zachodzi ścisły związek między chorobami a warunkami zewnętrznymi i że lekarz musi znać te warunki, by umieć skutecznie zwalczać choroby. Hipokrates był tak sławny na owe czasy, że Artaxerxes, król perski, zwrócił się do niego z prośbą o pomoc w zwalczaniu epidemii. Hipokrates nie przyjął ofiarowanych mu bogatych darów, nie chcąc pomagać wrogom swej ojczyzny. Obecnie ochrona zdrowia jest zagadnieniem łączącym narody i omawianym na wspólnej międzynarodowej platformie.

W starożytnym Rzymie przestrzegano również prawideł higieny. Istniały tam wodociągi, kanalizacja, łaźnie dla ludności. Są dane historyczne stwierdzające, że w czasie epidemii w armii Pompejusza w I wieku przed Chrystusem, Pompejusz kazał izolować chorych i palić ich rzeczy, ażeby nie rozwlekać zarazy.

Po upadku państwa rzymskiego poziom higieny spada. Tłumaczą to tym, że rozwijające się wówczas chrześcijaństwo krzewiło pogardę dla ciała, uważając choroby za „doświadczenie Boże" lub karę dla grzeszników. Pewien zwrot ku lepszemu obserwuje się o kilka wieków później, kiedy w niektórych krajach europejskich zaczęto wydawać przepisy dotyczące zachowania czystości oraz nadzoru nad produktami spożywczymi.

Epidemie jakie grasowały w Europie w XIV wieku zmusiły ludność do gorliwszego zajęcia się sprawą ochrony zdrowia i wprowadzenia pewnych urządzeń higienicznych zwłaszcza na terenie miast, gdzie wskutek większego skupienia ludności epidemie były bardziej groźne. Następny okres historyczny nie wnosi nic specjalnie nowego do tej dziedziny — do czasu dużego przewrotu w dziedzinie zarówno higieny, jak i medycyny w szerokim zakresie, a mianowicie do odkrycia szczepionki przeciwko ospie przez lekarza angielskiego Jennera przy końcu XVIII wieku. Odkrycie to miało ogromne znaczenie dla higieny z tego względu, że wprowadziło pojęcie masowego i indywidualnego zapobiegania chorobom. System szczepień zapoczątkowany przez Jennera przyjął się obecnie na całym świecie i gdyby nie to odkrycie skutki wojny byłyby daleko straszliwsze, gdyż na pewno nie udałoby się zwalczyć epidemij ściśle z wojną związanych. Niestety — nie wszyscy są jeszcze należycie uświadomieni co do konieczności poddawania się szczepieniom i w czasie ostatniej wojny wiele było kłopotów np. z mieszkańcami Warszawy, którzy byli dość oporni wobec zarządzenia szcze-

pienia duru brzusznego z tego powodu, że wyszło ono jakoby od Niemców. Niepoddanie się szczepieniu uważano wręcz za czyn patriotyczny, nie myśląc o tym, że zaszczepienie chroni istotnie od choroby. Jesteśmy już krajem o tyle kulturalnym, że wprowadzamy pewne przepisy higieniczne, ale nie jesteśmy nim jeszcze o tyle, że wykonywanie tych przepisów wymaga przymusu i przezwyciężenia dużego niekiedy oporu.

Wracając do dziejów higieny — w roku 1882 po raz pierwszy ukazuje się termin „higiena społeczna" w odróżnieniu od higieny ogólnej lub doświadczalnej, która zajmowała się badaniem gleby, powietrza, klimatu, wody, produktów spożywczych, przedmiotów użytku domowego, odzieży, mieszkania itp., higiena społeczna zaś miała się zajmować publiczną ochroną zdrowia. Obecnie higieniści uważają taki podział za przestarzały, twierdząc, że każdy dział higieny musi być uspołeczniony.

Higiena — mimo że jest nową stosunkowo nauką — weszła już w to stadium swego rozwoju, że wyodrębnia się z niej pewne działy. Najbardziej znany jest podział przedmiotowy, tj. podział wedle przedmiotów badania, który mówi o: higienie powietrza, higienie wody, higienie gruntu, higienie mieszkań i osiedli, higienie odzienia i higienie pożywienia. Widzimy, że wchodzą tu w grę te czynniki, które Hipokrates uważał za podstawę zdrowia człowieka. Zadaniem higienistów jest badanie tych czynników z punktu widzenia ich wpływu na człowieka i dostarczenie wiadomości o tym, w jakich warunkach mogą się one stać szkodliwe. W tym celu higiena posługuje się specjalną metodyką badań, opartą na zdobyczach wiedzy przyrodniczej i technicznej. Badania te nie są proste ani łatwe i dotyczą ogromnego zakresu.

Weźmy pod uwagę np. badanie powietrza. Higienista musi znać właściwości fizyczne powietrza, a więc promieniowanie słoneczne, ciepłotę powietrza, jego wilgotność, ruch powietrza, ciśnienie atmosferyczne, zjawiska elektryczne w atmosferze, gdyż każdy z tych czynników ma ogromny wpływ na ustrój ludzki. Ale to nie wszystko: musi znać jeszcze skład chemiczny powietrza oraz zanieczyszczenia obcymi gazami, często szkodliwymi dla zdrowia; musi umieć wskazać, jaki skład powietrza jest dla ustroju najodpowiedniejszy i w jakich warunkach może źle oddziaływać na człowieka; ponadto musi znać jeszcze zanieczyszczenia powietrza w postaci stałej: kurzu, pyłu, drobnoustrojów. Higienista wreszcie precyzuje przepisy, które pozwolą uniknąć szkodliwości, względnie wskazuje, jakie zastosować w tym celu urządzenia.

To są zagadnienia tzw. higieny ogólnej.

Higiena szczegółowa dotyczy pewnych grup zagadnień. Według prof. Gądzikiewicza na treść higieny szczegółowej mogłyby się złożyć następujące działy: higiena niemowląt i wieku przedszkolnego; higiena szkolna łącznie z wychowaniem fizycznym; higiena wojskowa; higiena komunikacji lądowej; higiena komunikacji wodnej (higiena morska); higiena przemysłowa, rolnicza i górnicza; higiena niezdolnych do pracy: a) lecznictwo społeczne (organizacja pomocy lekarskiej), b) higiena szpitalna, c) opieka społeczna nad sierotami, dziećmi opuszczonymi, starcami, kalekami itp., d) higiena więzień; eugenika.

Wszystkie zagadnienia higieny czy to ogólnej czy szczegółowej nie mogą być oderwane od życia. Stąd higieniści, posiadający specjalne wykształcenie teoretyczne muszą mieć jeszcze nastawienie społeczne. Warunki życia zmieniają się ciągle z postępem cywilizacji i dlatego ci ludzie, którzy zajmują się higieną, muszą obserwować wszelkie przejawy życia i stale uzupełniać swoje wiadomości teoretyczne, by móc je w życiu praktycznym zastosować i podać do stosowania innym. Ci zaś powinni się podporządkowywać przepisom, bo od tego zależy podniesienie się ogólnego stanu higieny państwa, narodu czy też pewnych grup społecznych.

Człowiek, który chce stosować zasady higieny, stara się zwykle rozumieć, dlaczego ma wykonywać takie czy inne czynności, ale jego poziom intelektualny nie zawsze jest tak wysoki, by mógł zrozumieć dokładnie takie czy inne przepisy higieniczne, mimo to powinien im się podporządkować z punktu widzenia pewnej karności społecznej i zaufania do tych, którzy takie przepisy stworzyli na podstawie zdobytych wiadomości. Dziecko np. wykonywa cały szereg czynności higienicznych znacznie wcześniej zanim zrozumie, dlaczego je wykonywa i takie wdrożenie do życia higienicznego ma ogromne znaczenie. Podporządkowanie się przepisom higienicznym nie musi iść w parze ze zrozumieniem ich — co może być dopiero następnym etapem.

Podniesienie stanu higieny nie jest zależne wyłącznie od higienistów-teoretyków; zwykle pomagają im w tym ludzie, którzy nie są higienistami w ścisłym tego słowa znaczeniu, ale którzy mając do czynienia z większą grupą ludzi, mogą popularyzować pewne zagadnienia z dziedziny higieny i propagować wykonywanie czynności higienicznych, nie wdając się w ściśle teoretyczne rozważania, ale rozumiejąc z grubsza zasadniczy

cel higienistów, którym jest zapewnienie ludziom lepszych warunków rozwojowych. Takimi „pomocnikami“ higienistów mogą być zarówno nauczyciele szkolni, jak kierownicy grup młodzieżowych, jak dyrektorzy fabryki, jak kierownicy zakładów itd. Do nich w pierwszym rzędzie należy wdrażanie tej grupy ludzi, z jaką się stykają, w pewne automatyzmy, jak również dostarczenie tego typu urządzeń, które ułatwią wykonywanie czynności higienicznych. Popełnia błąd ten, kto mówi „myj ręce przed jedzeniem“, ale nie zainteresuje się tym, czy jest woda i mydło. Nie warto również wygłaszać pogadanki o tym, że trzeba się co tydzień kąpać, nie wdając się w to, czy jest się gdzie kąpać. Każde zarządzenie inteligentnego działacza w dziedzinie higieny musi być w y k o n a l n e, bo inaczej cała akcja higieniczna skończy się na gadaniu. Jeżeli zaś jest wykonalne, ten, kto jest za nie odpowiedzialny, musi mieć kontrolę nad tym, ażeby zostało w y k o n a n e. Jeżeli zaś zarządzenie dotyczy większej grupy ludzi, powinno trafić na tak urobione społeczeństwo, by się nie uchylało od wykonania przepisu, ale poddało mu się karnie. Wtedy dopiero teoria higieny i praktyka pójdą w parze.

Dr J. Pągowska-Wawrzyńska

SZCZOTECZKA DO ZĘBÓW

Różna bywa pozycja i sytuacja szczoteczki do zębów w domu dziecka.

W y p a d e k 1. Szczoteczek do zębów nie ma wcale w domu. Zła jest wtedy sytuacja dziecięcych zębów.

W y p a d e k 2. Pewien pan burmistrz a zarazem prezes instytucji utrzymującej dom dziecka, pan i władca tegoż domu oburzył się na kierowniczkę za jej propozycję nabycia szczoteczek do zębów po jednej na dziecko. Uznał, że wystarczy jedna na dziesięcioro.

O, marną pozycję wyznaczył pan burmistrz szczoteczce do zębów.

Dobrze zrobiła kierowniczka, że nie kupiła szczoteczek do zębów wcale i czeka albo na to, żeby pan prezes zmądrzał, albo na to, żeby ustąpił.

W y p a d e k 3. Każdy wychowanek ma swoją szczotkę do zębów. Szczoteczkę tę trzyma, gdzie może: pod poduszką, w szufladce w nocnym stoliku, w kozetce, w paczce UNRRA. Razem ze szczoteczką znajdują się tam: brudne skarpety, któ-

rych nie oddał jeszcze do prania, stare sznurowadło, odpadnięta guma od obcasa, spleśniałe skórki chlebowe, zeszyty szkolne, pióro i ołówek, sznurki, papierki, szkiełko, lusterko, grzebyk, laleczka, brudna chustka do nosa.

Szczoteczka nie bardzo dobrze się czuje w takim towarzystwie.

Rzadko też bywa używana, wtedy tylko, kiedy wychowawca przypomni sobie, że należy myć zęby i krzyknie: czemuście jeszcze zębów nie myli? myłeś? pokaż szczoteczkę? sucha, nie myłeś jeszcze, idź w tej chwili myć zęby!

W y p a d e k 4. Są szczoteczki i kubki, ale nie ma proszku. Dzieci myją zęby wtedy tylko, kiedy wychowawczyni im (i sobie) o tym przypomni, co zdarza się kilka razy w miesiącu.

W y p a d e k 5. Każdy wychowanek ma szczoteczkę. Szczoteczki stoją w kubkach umieszczonych na półce włosiem na dół, na dnie kubków nie wylana woda. Szczoteczki mokre: gniją, wobec czego psują się szybko, a co za tym idzie — po paru miesiącach nie każdy wychowanek jest już właścicielem szczoteczki.

W y p a d e k 6. W łazience jest pusta półka z heblowanej deski. Na półce pomalowane olejno kreski oddzielają przestrzeń przeznaczoną na każdy kubek. Każdy kubek ma swoje miejsce. Może on być fajansowy, blaszany, może to być szklanka ze szkła lub z bakelitu, może to być puszka po mleku z dokładnie przyciętymi i przyklepanymi brzegami. Na każdym kubku olejny napis: Jasia, Fredek, Kazik. A może nie olejny — a wyskrobany scyzorykiem. A może kubek bez napisu, a napis na brzegu półki między kreskami ograniczającymi przestrzeń dla niego. A może napisy nie na kubku i nie na półce — o, co najlepsze — a na szczoteczce do zębów, która stoi w kubku włosiem do góry, co sprzyja szybkiemu wyschnięciu po codziennym myciu zębów. Tak, napis na szczoteczce jest najlepszy. Kiedy dziecko przechodzi do innego zakładu lub idzie do domu — bierze ją ze sobą.

Obok kubka — niskie pudełko blaszane (dużo takich mamy od UNRRA) z proszkiem. Albo kilka puszek z proszkiem, który sypie się na szczoteczki dzieci przez drobne dziureczki w pokrywce (nie można pozwolić, aby wszystkie dzieci z jednego pudełka nabierały proszek na swoje szczoteczki przez zanurzenie ich w proszku).

Szczoteczki w tym idealnym wypadku Nr 6 używane są co wieczór przed snem dzieci. Posypane proszkiem czyszczą dzie-

ciom zęby powoli, dokładnie, bez pośpiechu; dolne zęby z dołu ku górze, górne — z góry na dół, zarówno przednie jak boczne. Po wyczyszczeniu zębów szczoteczki zostają dokładnie spłukane, woda z nich strząśnięta, szczoteczki wstawione do kubków włosiem ku górze.

Rano dzieci płóczą usta — mogą już ich nie czyścić szczoteczkami.

Szczoteczki do zębów nabyć można w cenie 25 zł za sztukę w zarządzie głównym RTPD w Warszawie, Wydział Higieniczno-Lekarski, Warszawa-Żoliborz, Al. Słowackiego 5/13.

i.

O TEATRZE DLA DZIECI

Część druga

Badawcza postawa pracowników teatrów dla dzieci w latach od 1918 do 1839 r., świadomość nieskrystalizowanych metod pracy, szukanie właściwych dróg przyczyniły się do zaistnienia pewnego dorobku wiedzy o teatrze dla dzieci, dorobku z którego można korzystać i który należy wzbogacać.

Po wyzwoleniu daje się zaobserwować w Polsce wielki ruch w dziedzinie teatru dla dzieci; ruch większy bodaj niż we wszystkich państwach na świecie i nie mający w historii precedensu.

Trudno jeszcze w tej chwili zorientować się i podać dokładne dane, często bowiem teatry powstają i znikają. Faktem jednak jest, że nie ma dzisiaj u nas większego miasta, które by nie miało teatru dla dzieci. Warszawa ma ich aż cztery (nie licząc sporadycznych przedstawień przy teatrach dla dorosłych), Łódź — cztery, a Kraków — trzy.

W większości wypadków są to teatry kukiełkowe albo tzw. Lalki i Aktora. Teatry aktora istnieją w Warszawie („Teatr Dzieci Warszawy" i „Jaskółka"), w Krakowie („Wesoła gromadka") i w Poznaniu.

Podstawą tego bujnego ruchu teatralnego jest niewątpliwie chęć przywrócenia dziecku radości i dzieciństwa z jednej strony, z drugiej zaś zrozumienie wartości teatru, jako czynnika wychowawczego.

W tej powodzi powstających inicjatyw na ogół stosunek do pracy jest poważny. Zdarzają się wprawdzie tu i ówdzie

zapowiedzi „cudownych“ widowisk dla „naszych milusińskich“, ale są to przeważnie imprezy urządzane sporadycznie przy teatrach dla dorosłych.

Ze względu na walor twórczy wszystkie te teatry można z grubsza podzielić na dwie grupy. Pierwsze — wyrosłe przeważnie ze szkoły „Baja“, odtwarzają, czasem z lekka przetwarzając jego dorobek zwłaszcza repertuarowy i drugie, nadające sobie charakter eksperymentalny, szukające właściwych dróg.

Niezależnie od ambicji i charakteru danego teatru, zostały przyjęte pewne założenia, na których musi się oprzeć praca w teatrze dla dzieci, jeżeli teatr taki ma stanąć na wysokości zadania.

1. *Teatr dla dzieci* ma być przybytkiem sztuki. „Nie istnieją“ dwa rodzaje sztuki, sztuka dobra i prawdziwa dla dorosłych i jakaś druga, umyślnie spreparowana i pośledniejsza dla dzieci. Istnieje tylko jedna sztuka prawdziwa i piękna w swej koncepcji estetycznej i w wykonaniu, do gruntu rzetelna, jako rzemiosło artystyczne. Wszelkie łatwizny — tzw. utwory „przystosowane do poziomu dzieci“ nie są sztuką... Dzieciom należy się strawa najlepsza i najzdrowsza“. (Stefan Szuman, Dziennik Polski 27/IX 46 r.).

Tylko na takiej sztuce wychowane, dziecko oswoi się z pięknem i pogłębi swoją wrażliwość estetyczną.

2. Teatr ma być *instytucją wychowawczą.* Poprzez teatr pragniemy wywierać wpływ na kształtowanie się psychiki dziecka, jego pojęć humanitarnych i etycznych oraz zrozumienia dla wartości społecznych.

Nie uznaje się teatru, jako miejsca, dostarczającego dziecku wyłącznie rozrywki. Widowiska w teatrze dla dzieci mają równolegle i harmonijnie realizować dwa cele: rozrywkowy i wychowawczy.

Jak dotąd, najwięcej błędów wynika z owej chęci dostarczenia dzieciom rozrywki. Kierownik, czy reżyser, czy nawet aktor pragnie, by widowisko dziecko bawiło, by dziecko mogło się śmiać. Stanowisko to jest szlachetne i właściwe. Dziecko idąc do teatru, często po raz pierwszy w życiu, liczy na to, że w teatrze „będzie śmiesznie“. Tych oczekiwań nie należy zawieść. Należy w teatrze stworzyć takie możliwości, by dziecko mogło się śmiać. Jednym z zadań teatru jest przecież pielęgnowanie zmysłu humoru, a nawet skłonności do śmiechu.

W praktyce jednak na ogół komizm w teatrze dla dzieci przedstawia się nader żałośnie, sprowadzając się do wygłupiania, a także często wyśmiewania i przedrzeźniania. Często widzimy przedstawienia na wysokim poziomie artystycznym, przygotowywane z pieczołowitością i chęcią podania dzieciom jak najlepszej strawy duchowej, ale spaczone przez zły gatunek komizmu. Głębsze zastanowienie się nad tym, jak również nad innymi niedociągnięciami widowisk dla dzieci prowadzi do wniosku, który staje się następnym założeniem pracy w teatrze dla dzieci.

3. W teatrze *dla dzieci muszą pracować ludzie łączący w sobie przygotowanie artystyczne i wychowawcze.* I tutaj występuje największa trudność. Tego rodzaju specjalistów na ogół nie posiadamy. Pedagogom przeważnie brak przygotowania artystycznego i na odwrót artystom — pedagogicznego. I co częściej się zdarza: pedagog bardziej rozumie potrzebę sztuki dla dziecka, niż artysta konieczność podejścia wychowawczego.

W teatrze dla dzieci musi się zacieśnić współpraca artysty z pedagogiem. Wobec tego, że ani pedagogika ani psychologja nie dostarcza nam jeszcze dzisiaj szczegółowych wytycznych dla tego rodzaju pracy zarówno pedagog jak i artysta, współpracujący na terenie teatru dla dzieci, muszą zachować postawę badawczą. Ludzie ci, poprzez obserwację widowni dziecięcej, uświadomią sobie jej odrębne reakcje i, dzieląc się swym dorobkiem, opracują specjalne środki ekspresji, które zbliżą widowisko do widza.

Artysta, pracujący w teatrze dla dzieci, musi iść po linii wyobraźni dziecka. Pedagog pomoże mu uświadomić sobie potrzeby dziecka. Współpraca pedagoga i artysty musi być jednak oparta na dobrej woli i wzajemnym uznaniu możliwości i kompetencji. Tylko taka harmonijna współpraca może dać rezultaty. Trzeba wystrzegać się wyższości i apodyktyczności, która drażni i przeszkadza w pracy.

Z podstawowych założeń, na których oprzeć się musi praca w teatrze dla dzieci warto wymienić jeszcze jedno.

4. Poszczególne elementy sztuki muszą być *dostosowane do wieku i specyficznych właściwości psychiki dziecięcej.*

Sztuka musi być dla dziecka zrozumiała. Sztuka, a więc jej wszystkie elementy: słowo, dekoracja, kostium, muzyka. Dziecko musi, słuchając, rozumieć tekst, słyszeć muzykę, patrząc—

widzieć kostium i dekorację. Oczywiście, nie należy lekceważyć wartości pewnych przeżyć nieuświadomionych. Piękne widowiska w teatrze dla dorosłych (np. Szekspir) mogą być bez uszczerbku od czasu do czasu oglądane przez dzieci. Jeden tylko warunek: wrażenie musi być budujące. Nadmierne trudności w przeoryywaniu niezrozumiałych zagadnień czy nastrojów wpływa na dziecko hamująco i może tylko zniechęcić je do teatru.

Obok tych podstawowych założeń pracy w teatrze dla dzieci warto wymienić kilka zagadnień, które poparte długoletnią obserwacją, należy przyjąć, a nad którymi zastanawia się każdy świadomie pracujący kierownik teatru.

a. Forma widowiska. Formą do dziecka najbardziej przemawiającą jest *forma syntetyczna* tj, taka, gdzie słowo, taniec, muzyka są równomiernie rozłożone i reprezentowane. Poza tym doświadczenie wykazało, że dzieci bardziej zadowala i bardziej przemawia do nich całość — bajka, opowiadanie, aniżeli przedstawienie złożone z poszczególnych numerów czyli tzw. rewia.

b. Nieobojętnym zagadnieniem jest *czas trwania widowiska.* Nie może być ono zbyt długie ze względu na stępienie uwagi, czy rozdrażnienie dziecka, ale i nie za krótkie ze względu na rozczarowanie jakiego doznaje dziecko,które nastawiło się na spędzenie dłuższego czasu w teatrze. Dziecko musi się tym co widzi — nasycić. Przeciętnie oblicza się czas trwania widowiska dla dzieci w wieku szkolnym od 1 godziny i 15 minut do półtorej godziny.

c. Sala teatru dla dzieci ze względu na charakterystyczną dla nich odwracalność uwagi oraz wrażliwość psychiczną nie powinna być zbyt wielka. Tylko w warunkach zachowania *kameralności* dziecko chwyta subtelne momenty, nawiązuje kontakt i rozumie właściwie.

Praca w tearze dla dzieci długo jeszcze musi mieć charakter eksperymentalny. Wiele jest w tej dziedzinie jeszcze do zrobienia. Postawa badawcza; uczciwość i umiłowanie tego odcinka pracy artystyczno-wychowawczej przez większość kierownictw obecnie istniejących teatrów pozwala jednak przypuszczać, że w niedługim czasie uda się ją oprzeć na trwałych, naukowych podstawach.

Klima Krymkowa

Dzieci lubią budować.

Z czego? — z czego się da.

Poznajmy najbliższe stolarnie i uprośmy o najrozmaitsze obrzynki — im większa rozmaitość, tym lepiej. Obrzynków takich musimy mieć w każdym domu pełną pakę lub więcej — zależnie od ilości dzieci. Kanty wygładzamy szmerglem.

Obrzynki z desek zastępują klocki: pudełka, tektura z paczek, kawałki dykty, puszki unrowskie (uwaga: brzegi nie mogą kaleczyć) — są doskonałym tworzywem dla dzieci. W dobrym domu dziecka powstają z nich domy, kościoły, mosty, fabryki, wieże o nieznanym przeznaczeniu i cały szereg konstrukcji, jakie by nam dorosłym zgoła na myśl nie przyszły.

*

Najlepszą zabawką dziecka jest piłka. Nie znaczy to, aby miała być jedyną.

Piłek mamy w naszym domu dużo, służą nam do najrozmaitszych gier i zabaw.

Fabrykujemy je w następujący sposób: bierzemy spory korek albo dwa mniejsze, owijamy je ścinkami materiału lub papierem tak długo i tak umiejętnie aż otrzymamy twardą, nie rozłażącą się kulę o średnicy 7 — 8 cm. Kulę tę owijamy ostatecznie w możliwie mocny a nie gruby materiał, który starannie zszywamy. I piłka gotowa.

Powłokę piłki możemy mieć zresztą rozmaitą — np. złożoną z 4 — 8 barwnych części, w kształcie takim, jak skórka z obranej pomarańczy (kto pamięta pomarańcze?). Możemy ją też zrobić z rafii czy ze sznurka przez oplecenie jak najbardziej ściste.

Po co korek? — żeby piłka odbijała się od podłogi.

Im bardziej starannie i mocno korek będzie spowity — tym sprężystsza będzie piłka.

*

Z papierowego sznurka powstają wspaniałe lejce i skakanki. Sposobów ich plecenia jest mnóstwo — od najprostszego warkocza do najbardziej wymyślnych.

Redakcja prosi czytelników o nadsyłanie wzorów plecenia, aby można je było odbić na kliszy i umieścić w piśmie.

Jednocześnie redakcja zwraca uwagę, że sznurek na skakankę — to bynajmniej nie „nic". Wychodzi go dużo — trzeba go kupować!

Ale skakanka — doskonała rzecz.

*

Wracamy do tektury (z kończących się paczek UNRRA). Wiele jeszcze rzeczy potrafimy z niej wykonać.

Dwa równo przycięte arkusze, przemyślnie złączone tasiemkami — dadzą nam blok rysunkowy.

Dwa arkusze stanowić też będą okładki albumu, w którym na kartkach papieru, gdy nie można inaczej — nawet zapisanego, takiego z dziecięcych zeszytów — naklejamy pocztówki, obrazki, ilustracje z gazet, pism lub jakichkolwiek innych źródeł. Albumów możemy mieć wiele — każdy poświęcony innemu zagadnieniu. Żadna ilustracja, jaka się znajdzie na terenie domu dziecka — nie powinna zginąć.

Pisma dziecięce i młodzieżowe, nadchodzące stale do domu dziecka muszą być zbierane w roczniki — nie wolno wycinać z nich ilustracji.

Redakcja

*

Wymyślniejsze rzeczy możemy też robić z tektury (również i z dykty) — mianowicie zwierzęta na podstawce. Na tekturce rysujemy kontur: kaczki, świnki, słonia, konika czy innego stworzenia wielkości kartki zeszytu lub większy. Kontur ten wycinamy dwu - lub trzykrotnie, sklejamy tektury klejem stolarskim (nie można zapominać o kładzeniu ich pod prasę np. pod stos książek), poczym malujemy olejno lub farbami wodnymi. W tym ostatnim wypadku pociągamy po namalowaniu bezbarwnym lakierem, a w ostateczności rozpuszczoną mączką kasztanową (dekstryna). Malujemy całe „ciało zwierzęcia“ jednobarwnie z wyjątkiem oczu, pyska, dzioba ewent. ogona, które malujemy inaczej. Możemy zamiast malowania — okleić wycięty kontur barwnym papierem.

Jak przymocować zwierzę, do podstawki z tektury? Sposobów jest kilka. Pozostawiam tu pole do inwencji wykonawców — niech sobie nad tym połamią głowy wychowawczynie małych dzieci albo starsi chłopcy, którzy takie zabawki powinni małym wykonywać.

Zwierzę umocowane zostaje więc na podstawce, podstawka uzyskuje 4 kółka. Z czego? Na jakich ośkach? Jak przymocowane winny być ośki do podstawki? — o tym niech pomyślą wykonawcy.

Do podstawki winien być ponadto przyczepiony sznurek, aby najmłodsza dzieciarnia mogła „się wozić“ ze zwierzętami po salach.

Jeszcze chętniej niż zwierzęta, ciągną dzieciaki wózki. Zwykłe pudełko na sznurku — to już wózek. Pudełko na kółkach — to wyższy stopień pojazdu.

*

Do zabaw służą doskonale lalki i zwierzęta, wycięte z kartonu i przyklejone od podstawki w pozycji stojącej. Szczególnie nadają się takie zwierzęta do zabaw w gospodarstwo domowe lub w dziką dżunglę.

Wielkie powodzenie u dziewczynek mają też lalki z papieru, kartonu lub tektury, na które nakładać możemy przeróżne stroje, powycinane z barwnych papierów lub malowane na białych.

Młodsze dziewczęta chętnie przebierają lale, starsze — chętnie rysują (projektują) najrozmaitsze modele sukien letnich i zimowych, fartuchów, szlafroków, palt, swetrów.

Model taki powstaje przez wycięcie konturu z papieru złożonego podwójnie, przy czym ramiona utworzone są z krawędzi złożonego papieru. Na nich to zatrzymuje się suknia wkładana na figurę przez rozcięcie i wycięcie przy szyi. Przód i tył stanowić muszą identyczny „fason".

Irena Zgrychowa

Teraz już wychowawczynie nie będą mogły narzekać na zupełny brak pomysłów. Po krótkiej serii artykułów „jak z niczego zrobić coś" — domy dziecka powinny zacząć „cierpieć" na nadmiar zabawek.

Jednocześnie prosimy w dalszym ciągu o nadsyłanie pomysłów, opisu i wzorów ich wykonania.

Redakcja

SPIS WYDAWNICTW DLA DZIECI

Znaki:

Bierzemy pod uwagę przeciętny poziom szkoły podstawowej.

I — dzieci od 7 do 9 lat	* — książka dobra
II — dzieci od 9 do 11 lat	** — książka b. dobra
III — dzieci od 11 do 14 lat	*** — książka wybitna
IV — powyżej 14 lat	

Książki oznaczone znakiem I nadają się również do głośnego czytania dzieciom w wieku przedszkolnym.

Wznowienia

Auderska Halina: POCZWARKI WIELKIEJ PARADY. Pamiętnik maturzystki. Warszawa 1947. Trzaska, Ewert i Michalski, str. 235, zł 300.

Powieść o „pensjonarkach", ulubiona lektura dziewczynek. Mimo ba

nalnego tematu i nieciekawego środowiska książka posiada duże zalety: ładny stosunek do nauczycielstwa, dobrze ujęty wpływ społeczności szkolnej na jednostki egocentryczne. Poza tym żywe i plastyczne postaci i dużo humoru (III)

Duszyńska Julia: PAN CIAPCIA. Ilustr. F. Themerson. Poznań 1946. Oświata, s. 46, 1 nlb.
Dowcipna, miła książeczka, opisująca zabawne przygody niezaradnego chłopczyka w pierwszym oddziale. Doskonale, z humorem przeprowadzone zagadnienia wychowawcze. (I, II, *)

Grahame Kerneth: O CZYM SZUMIĄ WIERZBY. Tł. (z ang.) M. Godlewska, ilusr. H. Shepard. Warszawa 1946. Książka, str. 247,
Oryginalna powieść fantastyczna, pełna poezji i humoru. Na tle pięknych opisów lasu i rzeki rozgrywają się niezwykle przygody zwierząt, posiadających ludzkie cechy i upodobania, jak np. pan Ropuch — zapalony automobilista, lub szczur — miłośnik sportu wodnego. Różnorodność nastroju jest jednym z uroków tej książki: odczucie piękna przyrody i niezwykłych przygód obok cichych przyjemności życia domowego. (III, **)

Grey Owl (Szara Sowa): SEJDZIO I JEJ BOBRY. Wyd. 3. Kraków 1946. F. Pieczątkowski i S-ka, s. 203.
Prawdziwa „opowieść“ o przyjaźni dwojga indiańskich dzieci z małymi bobrami. Na tle wspaniałej kanadyjskiej przyrody rozwija się sielanka, przerwana przez przymusową sprzedaż jednego z boberków do miasta. Rozłąka kończy się szczęśliwie dzięki wiernej przyjaźni i wytrwałości małych Indian i okazanej im przez „białych“ ludzi pomocy. Autor pisze z równą tkliwością o dzieciach i o zwierzętach, a dobroć okazywana indiańskim dzieciom przez mieszkańców miasta pozostawia czytelnika pod głębokim wrażeniem wiary w człowieka. (III, IV, ***)

Kownacka Maria: PLASTUSIOWY PAMIĘTNIK. Warszawa 1946. Nasza Księgarnia, s. 84.
Opis zajęć i zabaw dzieci w pierwszej klasie szkoły powszechnej w barwnym opowiadaniu „ludzika“ z plasteliny, mieszkającego w piórniku. Zagadnienia wychowawcze przeprowadzone żywo, zajmująco, bez moralizowania. Strona graficzna — b dobra. (I, II **)

Lofing H.: Dr DOLITTLE I JEGO ZWIERZĘTA. Tłum., s. 108, 2 nlb. — PODRÓŻE Dra DOLITTLE Tł. J. Mortkowiczowej, s. 275, 4 nlb.
Warszawa 1946. Książka. Wyd. J. Mortkowicz.
„Książka“ wznowiła dwa pierwsze tomy z cyklu przygód dra Dolittle, przyjaciela ludzi i zwierząt. W tych książkach, których akcja rozgrywa się na pograniczu fantazji i rzeczywistości, autor potrafił połączyć

nastrój baśniowy z urokami codziennego życia. Postać dra Dolittle, wielkiego uczonego, ma w sobie tyle przekonywującej prawdy, gromadka zaprzyjaźnionych z nim zwierząt stanowi taką rozpiętość charakterów, że trudno nam jest uważać to wszystko za wytwór wyobraźni autora. Część fantastyczna jest przedstawiona z tak szczegółowym realizmem, że niezwykłe przygody dra Dolittle w Afryce wydają się nam równie prawdopodobne, jak zaciszny domek w małym agielskim miasteczku z kaczką w roli gospodyni, a jego znawstwo mowy zwierząt równie naturalne jak możliwość angielskiego. Postać doktora, skromnego, dobrodusznego człowieczka, o powierzchowności raczej komicznej i o gorącym sercu, czułym zarówno na niedolę zwierząt jak i ludzi, czyni z utworów Lofinga coś więcej, niż przeciętne powieści fantastyczne. (II, III, ***)

Makuszyński Kornel: BEZGRZESZNE LATA.
Wspomnienia z dzieciństwa znanego autora, napisane ze znajomością psychiki dziecka, z humorem i sentymentem. Książka z typu książek o dzieciach, nie dla dzieci. (*, III, IV)

Meade L. T.: W ŚWIECIE DZIEWCZĄT. Tł. E. Wanycka. Kraków 1946. S. Kamiński, s. 222, 2 nlb.
Książka o pensjonarkach, którą się zachwycają dziewczęta od paru pokoleń. Osią akcji jest niesłuszne podejrzenie, rzucone na ulubienicę szkoły i cicha walka, jaka się toczy między niesłusznie posądzoną główną bohaterką Andzią a jej koleżanką Hesią o miłość malutkiej siostrzyczki Hesi. Powieść kończy się rehabilitacją Andzi i zawarciem przyjaźni między dwiema dziewczynkami. Ładna postać bohaterki książki, ładnie ujęty stosunek między wychowawcami a dziećmi. Tło — luksusowy internat.

Washburne H.: PRZEZ LĄDY I MORZA. Przeł. [z ang.] S. Heymanowa z ilustr. Kraków 1946. Księgarnia Powszechna, s. 239. Biblioteka Naukowa dla Młodzieży, t. I.
„Autentyczne listy pani Washburne, pisane do siedmioletniego synka" z podróży naokoło świata. Oryginalna, ciekawa książka, przynosząca czytelnikowi prawdziwe wiadomości w formie, mogącej zainteresować dziecko. (III, **)

Nowe książki

Bobińska Helena: MARIA CURIE-SKŁODOWSKA. (Warszawa) 1945. Czytelnik, s. 62, 1 nlb.
Z obszernej biografii, napisanej przez córkę wielkiej uczonej, Helena Bobińska zaczerpnęła materiał do tego krótkiego życiorysu. Ta książeczka o maleńkich rozmiarach nie ma w sobie nic z suchego stre-

szczenia, autorka potrafiła ukazać tutaj bogactwo i pełnię życia sławnej uczonej, w którym obok pracy i nauki istniały obowiązki i radość macierzyństwa. Postać „genialnego fizyka" i „kobiety serca" jest równie plastyczna i żywa w tej maleńkiej książeczce, jak w wielkiej biografii, napisanej przez Ewę Curie. (III, **)

Januszewska Hanna: KOWAL Z POD RACŁAWIC. Ilustr. Z. Fijałkowska i J. M. Szancer. (Łódź 1946). Łódzki Instytut Wydawniczy, str. 23. Zmiana w twórczości poetki: zamiast bajki — ballada historyczna. Język piękny, obrazowy, ale trudny. Dobre rysunki. Sposób wydania przeznacza książkę dla dzieci młodszych, tematyka i język — dla starszych. (II, III)

Meissner Janusz: ŻĄDŁO GENOWEFY. Opowieść lotnicza. Katowice 1946. Awir.
Wspomnienia wojenne, poczynając od kampanii wrześniowej w Polsce, potem Rumunia, Bliski Wschód, Francja, wreszcie Anglia, gdzie autor walczy w Polskich Batalionach Lotniczych RAF. Powieść, przeznaczona dla dorosłych stała się ulubioną lekturą młodzieży. Przygody wojenne i postacie w stylu prawie sienkiewiczowskim, książka pełna humoru i werwy, może nawet zbyt wesoła, jak na wspomnienia wojenne. Czasem jakieś bolesne rozważania, obok których młodzi czytelnicy przechodzą bez wrażenia, pociągają ich humor i przygoda. (IV)

Meissner Janusz: L — JAK LUCY. Opowieść lotnicza (druga część opowieści *Żądło Genowefy*). Katowice 1946. Avir, s. 220.
Dzieje załogi samolotu o powyższej nazwie. Żywi ludzie, nastrój poważniejszy, niż w pierwszej części, ukazany tragizm wojny, nie tylko przygoda. (IV, *)

Miklaszewski Gwidon: BAJECZNY SKLEP PANI SKOWRONKOWEJ. Kraków [1947]. Krzyżanowski — zł 130.
Sklep pani Skowronkowej to księgarnia, gdzie zniszczone, używane książki skarżą się na swoich poprzednich właścicieli. Autor w dowcipny sposób uczy dziecko szacunku dla książki. Dobry pomysł i dobrze przeprowadzony. (I)

Stefania Wortman

Wobec tego, że Ministerstwo Oświaty podjęło się zaopatrzenia wszystkich domów dziecka w komplet podręczników metodycznych, między którymi na pierwszym planie znajdą się: zbiór gier i zabaw oraz śpiewnik — skreślamy te działy w naszym piśmie.

Redakcja

RECENZJE

Antoni Makarenko: **Poemat pedagogiczny** część III, stron 295. Wyd. „Książka".

Oczekiwana przez pedagogów z niecierpliwością część trzecia *Poematu pedagogicznego* różni się od poprzednich tym, że obok głównego nurtu opisywanego życia kolonii im. Gorkiego spotykamy w niej nurt drugi — walkę Makarenki z przedstawicielami władz oświatowych, którzy nie potrafili pojąć jego wartości.

Drugą różnicę stanowią deklaracje pedagogiczne autora. Podczas gdy w pierwszych dwu tomach opisywał on jedynie swoją pracę — tu, w ogniu polemiki z „oświatą", krystalizują się jego koncepcje wychowawcze, spotykamy uzasadnienie jego posunięć.

Poza tym podobnie jak w tomach poprzednich: praca, kolektyw, wychowanie dla radzieckiego państwa, grupa dziewcząt w szeregach chłopców.

Pod koniec trzeciego tomu Makarenko, wskutek nieporozumień z „oświatą", usuwa się od pracy na kolonii Gorkiego, aby objąć prowadzenie komuny im. Dzierżyńskiego, podległej Państwowemu Zarządowi Politycznemu (jakby nasz zakład poprawczy, prowadzony przez U. B.). Praca jego na kolonii im. Gorkiego zamyka się — można więc oceniać ją jako pewną całość.

Co dał Makarenko swoim chłopcom?

1º mówię chłopcom — choć były tam i dziewczęta. Ale że grupa ich nie była wielka i ton kolonii nadawali chłopcy — Makarenko zostanie na zawsze w naszej świadomości genialnym wychowawcą chłopców.

Chciał on swoich chłopców wszechstronnie przygotować do życia — wychować w nich chciał więc także właściwy stosunek do kobiet i do kobiecych spraw.

Makarenko miał — między innymi — na kolonii młodociane prostytutki, zaczepiające kolegów — doprowadził do tego, że uznać one musiały kolonistów za „materiał do romansów nieodpowiedni", a to dlatego, że chłopcy „bardziej od wszystkiego na świecie bali się stanąć na radzie dowódców w środku pokoju i odpowiadać na zapytania Łapocia (sekretarza rady dowódców — przyp. red.): stój spokojnie i opowiadaj, jak i co!".
Pamiętajmy, że mamy do czynienia z młodzieżą do niedawna przestępczą, młodzieżą zebraną z szerokich dróg całej Ukrainy.

2º Makarenko nauczył swoich chłopców pracować zespołowo. Nauczył ich pracy planowej, obmyślanej, celowej, poważnej. Na jego „kolonii" nie było zabawy w pracę — praca była istotna, ciężka, odpowiedzialna. Chłopcy nie tylko umieli pracować — oni także lubili i szanowali pracę,

w pogardzie mieli uchylających się od niej. Kapitalnie ilustruje to przekomarzanie się „starych gorkowców" z nowymi „kuriażowcami", najzupełniej nie zżytymi z pracą.

Tu nie zgodziła się z Makarenką ówczesna „myśl pedagogiczna" Resortu oświaty:

— Pedagogika nie może do czynników pedagogicznego oddziaływania zaliczyć wytwórczości tym bardziej nie może pochwalać takich tez jak „plan finansowo-wytwórczy jest najlepszym wychowawcą". Takie twierdzenie nie jest niczym innym, jak wulgaryzacją idei „szkoły pracy" — powiedziano mu.

A Makarenko: — Waszym zdaniem, na przykład, inicjatywa jest jakimś natchnieniem. Przychodzi nie wiadomo skąd, ze zwykłego, niczym nie wypełnionego nieróbstwa. Już po raz trzeci tłumaczę wam, że inicjatywa zjawi się wtedy, kiedy jest określone zadanie, odpowiedzialność za jego wypełnienie, odpowiedzialność za utracony czas, wtedy, kiedy wymaga czegoś kolektyw. A jednak nie rozumiecie mnie znowu i wciąż wracacie do jakiejś wyjałowionej, wypranej z pracy inicjatywy. Według waszego zdania inicjatywa zrodzi się z zapatrzenia się we własny pępek...

Gniewało też „oświatę" wysokie stanowisko, jakie przyznał Makarenko idei obowiązku — idei, zresztą — nieodłącznie związanej z jego koncepcją pracy.

— Towarzysz Makarenko chce proces pedagogiczny oprzeć na idei obowiązku. Co prawda, dodaje on słowo „proletariacki", ale nie może ukryć przed nami, towarzysze, istoty sprawy. Radziliśmy towarzyszowi Makarence, by uważnie przestudiował historyczną genezę idei obowiązku. Jest to wytwór stosunków burżuazyjnych, wywodzących się ze stosunków wybitnie handlowych. Radziecka pedagogika zmierza do wychowania w jednostce umiejętności swobodnego przejawiania twórczych sił i skłonności, inicjatywy, ale w żadnym razie burżuazyjnych kategorii obowiązku.

Jakże naiwni byli oficjalni pedagogowie sowieccy 20 lat temu, przed pierwszą piatiletką! Spotykaliśmy się co prawda z takimi i u nas. Głosili oni ideę wychowania inicjatywy dziecięcej — bez pojęcia obowiązku i wychowania indywidualności dziecięcej — bez pojęcia karności.

3º Makarenko uczynił swoich chłopców niezwykle zdyscyplinowanymi, karnymi. I to było także przyczyną zarzutów ze strony władz.

Karność wyrasta według niego „z doświadczenia społecznego, z politycznej działalności kolektywu".

Karność osiągnął z grubsza biorąc — dwiema metodami:

a) precyzyjnym zorganizowaniem życia kolonii,

b) własnym autorytetem.

ad a) Organizacja „gorkowców" objawiła się w całej wspaniałości w organizowaniu na nowo życia 280 wychowanków ohydnego zakładu w Kuriażu. Opanowali oni dom całkowicie i od razu.

A teraz zasady „ataku":

Chłopcy podzieleni byli na oddziały, mające określone zadania do wykonania. Dowódcy oddziałów tworzyli radę, decydującą o wielu sprawach kolonii, o sprawach całości, o sprawach kolektywu. Zdanie rady dowódców cenione było wysoko (patrz przykłady z punktu 1⁰), decyzje zebrania ogólnego musiały być przestrzegane — pilnowali już tego dowódcy i biada temu, kto je chciał pomijać. Opinia kolektywu odgrywała ogromną rolę w wychowaniu moralnym chłopców.

ad b) Makarenko jest niezwykle silną indywidualnością i cokolwiek by mówiono o roli jednostki — nie zmienia to faktu, że twórcą życia i pracy wychowawczej „kolonii" był właśnie on. Ponieważ żył z chłopcami, z nimi myślał, martwił się i pracował, ponieważ był właśnie tak wybitną jednostką, a przy tym człowiekiem całkowicie oddanym chłopcom, ponieważ miał wielkie zdolności organizacyjne i wodzowskie — chłopcy uwielbiali go (nigdy sam nie używa tego słowa), ufali mu bezgranicznie, słuchali go.

Wybitna rola Makarenki w wychowaniu gniewała „władzę".

„Zdecydowali, że „świadoma dyscyplina" jest do niczego, jeśli rodzi się jako funkcja oddziaływania starszych. To już nie jest karność prawdziwie świadoma, tylko coś narzuconego, w istocie gwałt nad oparami duszy. Równie niebezpieczne i niepotrzebne jest jakiekolwiek organizowanie dzieci, konieczne jest „samoorganizowanie się".

Zasady oczywiście nieżyciowe, wysunięte z dala od praktyki wychowawczej.

4⁰ Z tego, co mówi Makarenko o swoich wychowankach: że wyrośli na ludzi — wnosić możemy, że dał on tym wykolejonym chłopcom poważne podstawy moralne. Wychowywał w nich właściwy stosunek do kobiet, właściwy stosunek do pracy, właściwy stosunek do cudzej własności.

O najistotniejszej przyczynie ich powściągliwości płciowej mówiliśmy w punkcie 1⁰. Podobnie było z powściągliwością w stosunku do cudzych rzeczy — na straży moralności stał nieugięcie kolektyw i rada dowódców (patrz wypadek Użykowa).

Czym operował Makarenko w wychowaniu moralnym?

Jako techniką — organizacją życia i pracy, wytworzeniem „stylu" kolonii.

Jako motywami? — Spotykamy dwa:
a) honor,
b) „radzieckość" wychowania.

O „stylu" — moglibyśmy również powiedzieć: „atmosferze" — tak pisze Makarenko:

„Dziedzina stylu i tonu była zawsze ignorowana przez „teorię" pedagogiczną, a przecież jest to najbardziej istotny, najważniejszy rozdział wychowania kolektywu. Styl jest czymś subtelnym najłatwiej ulegającym wypaczeniu. Trzeba go pielęgnować, obserwować codziennie, wymaga on takiej samej troskliwej opieki jak kwietnik. Styl tworzy się bardzo powoli, ponieważ jest niemożliwy bez nagromadzenia tradycji, to znaczy bez nagromadzenia też i przyzwyczajeń, które przyjmuje się już nie tylko przez świadomy wybór, lecz przez świadomy szacunek dla doświadczeń starszych pokoleń, autorytetu całego kolektywu, żyjącego w określonym czasie. Niepowodzenie wielu instytucji dziecięcych płynęło z tego, że nie potrafiły one wypracować stylu, przyzwyczajeń i tradycji, a jeżeli nawet zaczynały je tworzyć, burzyli je zmieniający się inspektorowie komisariatu oświaty, pobudzeni zresztą do tego argumentami najbardziej godnymi uznania. Dzięki temu „dzieciątka" z domów dziecka żyły bez najmniejszej aluzji do jakiegokolwiek dziedziczenia nie tylko „wiekowych" tradycji, lecz nawet „rocznych".

Ciekawie charakteryzuje on życie Kuriaża przed przybyciem „gorkowców", opisawszy uprzednio całą bierność i nędzę psychiczną jego wychowanków, wychowanków zakładu o złym „stylu":

„Tymczasem dzieci te nie były wcale idiotami, były w gruncie rzeczy zwykłymi dziećmi, które los postawił w niezwykle głupiej sytuacji: z jednej strony pozbawiono je wszelkich zdobyczy rozwoju, z drugiej — oderwano od tego, co mogło je uratować — od zwykłej walki o byt: podsunięto im może zły, ale jednak codzienny kocioł".

To ostatnie zdanie Makarenki szczególnie warte jest zapamiętania i zastanowienia się nad nim w naszych warunkach.

Honor kolonii wysoko sobie cenili chłopcy. Ich zachowanie na kolonii musiało być honorowe — strzegła tego opinia publiczna zakładu, ich występy na zewnątrz służyły także celowi wykazania się posiadaniem swego honoru. I o to walczyć musiał Makarenko ze swoją, ciemną podówczas, oświatą:

„Z głębokim żalem i zdumieniem usłyszeliśmy dzisiaj od szanownego kierownika dwóch wzorowych instytucji apel do wychowania uczucia honoru. Musimy zgłosić sprzeciw przeciwko temu apelowi. Społeczność radziecka przyłączy również swój głos do głosu nauki i ona również nie godzi się z nawrotem pojęcia, które tak żywo przypomina dawne przywileje — orzekła Wysoka Rada",

„Na kolonię wracaliśmy późną nocą. Byli ze mną wychowawcy i kilku członków biura komsomolskiego. Zorka Wołkow przez całą drogę spluwał:

— No i co oni ględzą! To co, myślą, że nie ma honoru, na przykład — honoru naszej kolonii? Myślą, że tego nie ma?

— Nie zwracajcie uwagi, Antoni Siemionowiczu — powiedział Łapoć. Zebrali się, wiecie nudziarze...".

„Radzieckość" wychowania polegała z jednej strony na wprowadzeniu całości kolonii w sprawy kraju, na politycznym orientowaniu wychowanków, z drugiej — na wychowywaniu wiary w siebie i na budzeniu perspektyw.

Bardzo ciekawa jest rozmowa Makarenki z chłopcem na chwilę przed wejściem „gorkowców" na nowy dla siebie teren Kuriaża. Stara „kolonia" zwinięta, pociągiem towarowym jadą chłopcy i inwentarz — na nowe, nieznane życie.

— Dzień dobry, Marek! Jak to się stało, że nie widziałem cię dotąd?

— Stałem na warcie przy sztandarze — odpowiedział Marek surowo.

— Jak ci się powodzi? Czy jesteś teraz zadowolony ze swego charakteru?

— Nie bardzo jestem z niego zadowolony, Antoni Siemionowiczu. Prawdę mówiąc nie bardzo.

— Dlaczego?

— Rozumiecie: oni jadą, śpiewają pieśni i nic. A ja wciąż myślę i myślę, śpiewać nawet z nimi nie mogę. Czy to się nazywa charakter?

— A o czym ty myślisz?

— Dlaczego oni nie niepokoją się, a ja tak...

— O siebie się boisz?

— Nie, czego mam się bać o siebie? O siebie nie boję się wcale, ale o was, o wszystkich i w ogóle. Tak im się dobrze żyło, a teraz będzie na pewno źle, a kto to wie, czym się to wszystko skończy?

— Ale tam będą walczyć. To wielkie szczęście, Marek, kiedy można walczyć o lepsze życie.

— Przecie mówię: to szczęśliwi ludzie, dlatego śpiewają pieśni. A dlaczego ja śpiewać nie mogę i ciągle milczę?

Sinieńki nad samym uchem zagrał głośno sygnał ogólnej zbiórki.

— „Sygnał ataku" — pomyślałem i wraz z innymi pośpieszyłem do wagonu. Widziałem, jak Marek pobiegł szybko wyrzucając gołe pięty i pomyślałem: dzisiaj ten młodzieniec dowie się, co znaczy zwyciężyć albo ponieść klęskę! Wtedy stanie się bolszewikiem".

Tak, chłopcy Makarenki nie bali się walki, chętnie ją podejmowali i pod jego wodzą — zwyciężali.

Jednym z haseł w walce było „nie kwękać".

„Człowiek nie może żyć na świecie — pisze Makarenko — jeśli nie widzi przed sobą czegoś radosnego. Prawdziwym bodźcem ludzkiego życia jest radość, która nas oczekuje. W technice pedagogicznej ta radość jutra jest jednym z najważniejszych obiektów pracy. Z początku należy zorganizować samą radość, powołać ją do życia, nadać jej realne kształty. Po wtóre należy przetwarzać proste odmiany radości na bardziej skomplikowane, mające większe znaczenie dla ludności. Tutaj przechodzi bardzo ciekawa linia: od prymitywnego zadowolenia z powodu jakiegoś drobiazgu aż do najgłębszego poczucia spełnionego obowiązku.

Najważniejsze, co przywykliśmy cenić w człowieku, to siła i piękno. Zarówno jedno jak i drugie ujmuje się w człowieku wyłącznie ze stanowiska jego stosunku do perspektywy. Człowiek, którego zachowanie się określa nabliższa perspektywa, dzisiejszy obiad, właśnie dzisiejszy, — to człowiek najsłabszy. Jeżeli zadowala się osobistą perspektywą choćby daleką, może wydawać się silnym, ale nie budzi u nas uczucia podziwu dla piękna jednostki, jej właściwej wartości. Im dalej sięga kolektyw, którego perspektywy stały się osobistymi perspektywami człowieka, tym piękniejszy i wyższy wydaje się człowiek.

Wychować człowieka — to znaczy dać mu poczucie perspektywy, poczucie radości dróg dnia jutrzejszego. Można by napisać całą metodykę tej poważnej pracy. Polega ona na zorganizowaniu nowych perspektyw, na wykorzystaniu już istniejących, na stopniowym narzucaniu bardziej wartościowych. Zacząć można od dobrego obiadu, od pójścia do cyrku, od oczyszczania stawu, ale trzeba posuwać się naprzód i stopniowo rozszerzać perspektywy całego kolektywu, aż do zespalania ich z perspektywami całego Związku".

Ustalaniu celu wychowania towarzyszy u Makarenki nieodłącznie koncepcja metody prowadzącej do tego celu. Makarenko nie poprzestaje na przyjęciu principiów, teoretycznych zasad wychowania — wypracowuje on metodykę, technikę wychowania.

Rozumowałem tak: wszyscy wiemy doskonale, jakiego powinniśmy wychować człowieka, orientuje się w tym każdy piśmienny, uświadomiony robociarz, dobrze wie każdy członek partii. A więc cała trudność tkwi nie w zagadnieniu, co należy czynić, lecz w tym, jak należy postępować. A to już jest zagadnienie techniki pedagogicznej.

Technikę można wyprowadzać jedynie z doświadczenia. Technika rytowania metalu byłaby niemożliwa do ustalenia, gdyby w dziejach ludzkości nikt nigdy nie zajmował się rytownictwem. Wynalazki, doskonalenie, selekcja i odrzucanie „braku" możliwe jest tylko wtedy, kiedy opieramy się na doświadczeniu.

Kiedy ludzie „Olimpu“ przyjeżdżają do mnie na kolonię ja oprowadzając ich po kolonii... doprowadzony już do białego żaru teoretycznymi dysputami nie mogę nie myśleć o jakimś drobiazgu technologicznym.

W sypialni, czwartego oddziału nie umyto dzisiaj podłóg, ponieważ znikło gdzieś wiadro. Dla mnie ważna jest zarówno cena samego wiadra, jak i technika jego zniknięcia. Wiadra wydaje się oddziałom na odpowiedzialność pomocnika dowódcy, który ustala, w jakiej kolejności ma się odbywać sprzątanie, a więc również jaka jest kolejność odpowiedzialności. Ten właśnie moment odpowiedzialności za sprzątanie, za wiadro, za szmatę — to jest dla mnie moment technologiczny.

Bez poczucia odpowiedzialności nie będzie komunistycznego człowieka, będzie „brak“.

Olimpijczycy gardzą techniką. Dzięki ich panowaniu więdnie w instytucjach pedagogicznych myśl pedagogiczno-techniczna, dotycząca właściwego wychowania".

Technika wychowania i u nas jest jeszcze w pogardzie. I u nas większą rolę mają ogólnikowe, przeważnie *a priori* dane, przekonanie pedagogiczne nie sprawdzone w codziennym trudzie pracy wychowawczej. Winni są temu zresztą sami wychowawcy przez milczenie o własnej pracy.

Może i *Poemat* i pismo, które drukuje tę recenzję, postawią w Polsce zagadnienie techniki wychowania.

Na zakończenie uwagi Makarenki:

„Dzieci normalne, albo dzieci doprowadzone do normalnego stanu są najtrudniejszym obiektem wychowania. Są z natury subtelniejsze, potrzeby ich są bardziej skomplikowane, kultura głębsza, stosunki bardziej różnorodne. Wymagają one od nas nie mocnego natężenia woli i nie rzucającej się w oczy emocji, lecz bardzo skomplikowanej taktyki".

Znaleźliśmy tu wytłumaczenie owego „prymitywizmu" w postępowaniu Makarenki, o którym mówiliśmy po przeczytaniu poprzednich tomów. Do prostych dusz, proste muszą być stosowane metody. Potężną była siła zła, jakie pleniło się w duszach chłopców — potężne musiały być uderzenia wychowawcy, który chciał je zwalczyć.

Tak. To, co nam przedstawił Makarenko jest wspaniale w zastosowaniu do gromady zdziczałych chłopców, których trzeba kształtować w ludzi.

Nie są to jednak metody, które byłyby w całości zastosowalne i wystarczające — w normalnym domu dziecka.

Mimo to nie ma na świecie takiego wychowawcy domu dla najnormalniejszych, dla małych, dla dziewcząt — który by nie skorzystał wiele z lektury Poematu Pedagogicznego. Lektura ta nasuwa bardzo wiele

myśli, które przydać się mogą w pracy wychowawczej w każdych warunkach.

Jednego tylko nie wolno: nie wolno ślepo naśladować. Każdy wychowawca rozumieć musi że w pracy Makarenki jego metody — to zaledwie część powodzenia. Gros powodzenia — to on sam.

Te same chwyty i metody stosowane przez kogo innego, dać mogą w efekcie najgorszą karykaturę wychowania.

Makarence wolno było spoliczkować chłopca — nie znaczy to jednak, że wolno to każdemu.

Makarence wolno było wprowadzić do zakładu żelazną dyscyplinę, wolno mu było używać kary w formie „aresztu".

Nawet kiedy znajdujemy w jego książce taką rozmowę dwu chłopców:

— Tobie powiedzieć — areszt — a ty na to: — Za co? Jestem niewinny.

— A jeżeli naprawdę niewinny?

— Widzisz, ty jeszcze tego nie rozumiesz, myślisz: jestem niewinny, to najważniejsze. A kiedy zostaniesz kolonistą, wtedy będziesz myślał inaczej... jakby ci powiedzieć?... Słowem ważna jest dyscyplina, a czyś tam winien, czy nie winien, to w gruncie rzeczy nie jest tak bardzo ważne.

— nawet wtedy skłonni jesteśmy sądzić, że Makarenko miał rację.

Wielki talent pedagogiczny Makarenki i jego głębokie umiłowanie chłopców, czyniły jego postępki — trafnymi. Makarenko kroczy po linie zawieszonej nad przepaścią — sam zresztą w podobny sposób raz mówi o sobie. Kroczy śmiało, pewnie i umiejętnie. Mniej zdolny jego naśladowca łatwo znaleźć by się mógł na dnie. Na dnie brutalności, niesprawiedliwości, krzywdy dziecka, przemęczenia go, wyzyskiwania, zastraszenia.

Więc nie: ślepe naśladowanie sposobu bycia Makarenki wobec chłopców — bo tego nie sposób oddać wiernie, a łatwo wypaczyć — ale: przemyślenie jego założeń pedagogicznych, przemyślenie jego metod, rewizja własnych poglądów, przegląd własnych poczynań i wzbogacenie, ulepszanie własnej pracy wychowawczej w oparciu o cudze, tak wspaniałe doświadczenie.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że *Poemat Pedagogiczny*, jak i jego autor — to zjawisko niezwykłe.

Toteż raz jeszcze wyrazić trzeba wdzięczność „Książce" za przyswojenie *Poematu* naszej ubogiej literaturze pedagogicznej.

Niechże *Poemat* stanie się bodźcem dla naszych wychowawców, zarówno w ich pracy pedagogicznej jak i w wypowiadaniu się o własnej pracy.

C.

J. Skarzyńska i M. Librachowa: **Jak chować dziecko.** Wydawnictwo Chłopskiego Tow. Przyjaciół Dzieci, W-wa 1946, s. 66.

Jest to broszura o wychowaniu dziecka na tle warunków wiejskich przeznaczona przede wszystkim, jak się zdaje, dla matek-chłopek. Jeśli takie było jej zamierzenie, to wydaje się, że stopień popularności, jakkolwiek znaczny, nie jest jeszcze dostateczny, aby książka w całości mogła być dostępna dla tych, dla których była pisana.

Układ książki jst niedość harmonijny. Usiłuje ona dać podstawowe zasady wychowawcze w związku z rozwojem dziecka od niemowlęctwa do wieku młodzieńczego, lecz niektóre rozdziały ograniczają się do omówienia poszczególnych zagadnień (np. obowiązki szkolne dziecka), inne usiłują dać obraz bardziej syntetyczny. Dziwnie wygląda w spisie rozdziałów traktowanie na jednej płaszczyźnie całych okresów rozwojowych i — pasanie bydła, któremu poświęcony został równoległy rozdział. Ostatni rozdział omawia zagadnienia psychologiczne i w wielkim skrócie przedstawia rozwój psychiczny dziecka. Jednakże znajomość tego rozwoju jest podbudową pracy wychowawczej, a co za tym idzie rozdział ten powinien raczej wyprzedzać wskazania pedagogiczne.

Do mało wyrobionego czytelnika bardziej przemówić mogą rozdziały omawiające obszerniej poszczególne sprawy (pasenie bydła, obowiązki szkolne dziecka itp.) i te prawdopodobnie będą się mogły przydać matkom. Te jednak rozdziały, które obejmują zagadnienia bardziej ogólne, jak „Dziecko w wieku przedszkolnym“, lub „Okresy rozwojowe dziecka“, podają w sposób skondensowany dość znaczną ilość wiadomości i wymagają od czytelnika większego przygotowania umysłowego.

Jednocześnie jednak ta cecha książki sprawia, że oddać ona może usługi wychowawcom zwłaszcza wychowawcom początkującym. Dopóki nie ukaże się specjalna książka, omawiająca w sposób popularny zagadnienia wychowania zbiorowego, w broszurze *Jak chować dziecko* znajdą wychowawcy sporo trafnych obserwacji psychologicznych i słusznych wniosków wychowawczych. *S.*

Wierszyki wybrane. Wyd. Spółdzielczy Instytut Wydawniczy, Warszawa—Łódź 1946, nakł. Ch. T. P. D., str. 158.

Wierszyki wybrane przeznaczone są dla dziecińców wiejskich i zawierają, jak czytamy w przedmowie, utwory „z ducha, treści i formy bliskie dzieciom wiejskim“, jednakże bardzo pożyteczna ta książeczka znaleźć może znacznie szersze zastosowanie i pomocna będzie każdej wychowawczyni, która zajmuje się dziećmi w wieku przedszkolnym.

Książka podzielona jest na następujące rozdziały: I. W naszym domku (wiersze o chacie na wsi, o przedmiotach w izbie itp.); II. Wśród najbliższych (rodzice, rodzeństwo, dziadkowie); III. Zwierzęta i zwierzątka; IV. Wszyscy pracują; V. W szeroki świat; VI. Nasze zabawy i zabawki.

Dobrano wiersze najwybitniejszych autorów, a jest tych wierszy ponad sto. Mamy tu Konopnicką, Porazińską, Januszewską, Krzemieniecką, Rogoszównę, Zarembinę i in., toteż zbiór wierszy odznacza się dobrym poziomem artystycznym.

Książeczce można zarzucić, że za mało wprowadza dzieci wiejskie „w szeroki świat" (jest to najuboższy rozdział „wierszyków"), poza tą jednak drobną uwagą należy podkreślić jeszcze raz wielką pożyteczność wydawnictwa. Każde przedszkole, każdy dom dziecka (jeśli są w nim młodsze dzieci) powinny tę książeczkę posiadać.

Z przyjemnością można dodać, że i strona zewnętrzna książki sprawia bardzo miłe wrażenie. Papier dobry, druk wyraźny, dużo światła w tekście, a wycinankowy ornament okładki łączy w sobie dwie myśli przewodnie książki: wieś i dziecko. *S.*

Walerian Batko: **W Dziecińcu.** Zbiór piosenek dla najmłodszych dzieci, str. 83. Cena zł 80. Skład główny: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa, ul. Smulikowskiego 4.

Jak wskazuje tytuł, śpiewnik ten jest przeznaczony dla wychowawczyń przedszkoli.

Na całość zbioru składa się kilkadziesiąt piosenek i zabaw ludowych, częściowo znanych, częściowo nowych, zebranych przez autora podczas wędrówek po Lubelskim, Podlasiu i Mazowszu. Dziecięce piosenki autora i takie, które się już w przedszkolu zaklimatyzowały, uzupełniają całość.

Opierając się na szeregu ciekawych i mało znanych melodii ludowych, praca ta stanowi pożądany wkład w dziedzinie umuzykalnienia dzieci i dostarczy wychowawczyniom przedszkoli dużo ciekawego i wartościowego materiału.

Zbiór piosenek jest poprzedzony metodycznymi uwagami i obejmuje działami takie tematy: I. Dzionek dziecka wiejskiego; II. Zwierzęta i rośliny; III. Po kolędzie; IV. Zabawy i przedstawienia.

Ze względu na treść literacką, pojęciowo za trudną, czy też zbyt długie inscenizacje, nie wszystkie piosenki umieszczone w zbiorze dadzą się wyzyskać dla najmniejszych, mogą być natomiast wykorzystane w młodszych klasach szkoły podstawowej. *J. K.*

ODPOWIEDZI REDAKCJI

K o l. T a d. Z i e l i ń s k i. Dziękujemy za nadesłane materiały i prosimy o dalszy kontakt.

K o l. M a c i e j a. Wszystkie domy dziecka będą otrzymywały numery naszego pisma, zaabonowane dla nich przez Ministerstwo Oświaty.

Adres redakcji: Warszawa, Al. I Armii W. P. Nr 25, Ministerstwo Oświaty, pokój 259. Adres administracji: Warszawa, ul. Kredytowa Nr 9, PZWS. W sprawie abonowania pisma zwracać się należy do administracji, nie do redakcji. Artykuły, wzmianki, uwagi, materiały — kierować należy do redakcji.

K o l. R ę b o w s k i. Zamieściliśmy, prosimy o dalszy kontakt.

K o l. M a j e w s k a. Zamieściliśmy. Prosimy o artykuł o „boduemakach" i o szereg artykułów z pracy świetlicowej.

K o l. K o z i e ł ł. Artykułu nie zamieścimy. Myśli, zawarte w nim są bardzo słuszne. Redakcja przekazała pismo Pana odpowiednim czynnikom w Ministerstwie. Mamy nadzieję, że zagadnienie, poruszone w nim zostanie pozytywnie rozwiązane. Prosimy o dalsze uwagi.

Redakcja zawiadamia, że artykuły, przysyłane do pisma winny być pisane c z y t e l n i e (najlepiej na maszynie) po jednej stronie arkusza, z marginesem.

Z powodu długotrwałej choroby sekretarki pisma — numer bieżący wychodzi bez kroniki.

SPIS TREŚCI:

Redakcja — Irena Chmieleńska i dr Irena Skowronkówna. Sekretarz redakcji — Jadwiga Ligocka. Komitet Redakcyjny — Zofia Niemcowa, Krystyna Popiel, dr Maria Uklejska.

Adres Redakcji: Ministerstwo Oświaty, Warszawa, Al. I Armii 25, pok. 259.
Adres Administracji: PZWS, Warszawa, Plac Dąbrowskiego 8.

Drukarnia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi
D-011962 — 56/47

UWAGA, DOMY DZIECKA!

Od dnia 1 marca 1947 r. została zniesiona reglamentowana aprowizacja (przydziały). Domy Dziecka będą zaopatrywały się w produkty żywnościowe na wolnym rynku.

Budżet Ministerstwa Oświaty pozwala na ustalenie stawki miesięcznej w wysokości 1.800 zł. dla domów samorządowych i społecznych oraz 2.200 zł. — dla domów państwowych na pokrycie wydatków, związanych z utrzymaniem wychowanka.

Ministerstwo Oświaty nawiązało porozumienie z Ministerstwem Administracji Publicznej w sprawie zwiększenia udziału samorządów w utrzymywaniu domów samorządowych oraz w sprawie wdrożenia gmin do opłacania stawek za dzieci pochodzące z ich terenów. Sprawa ta natrafia jednak na poważne trudności wobec braku dostatecznych funduszów własnych samorządu terytorialnego.

W tej sytuacji dobrowolne związki opiekuńcze w ścisłej współpracy z władzami oświatowymi będą nadal ponosiły znaczną część ciężaru opieki nad dzieckiem.

Ministerstwo Oświaty dokłada ze swej strony starań w celu uzyskania poważnej pomocy zagranicznej dla domów dziecka. Częściowo starania te już odniosły pewien skutek. I tak przyrzeczono dostarczenie surowca, z którego fabryki krajowe mogą produkować obuwie dziecięce na skórze i podeszwie drewnianej. Przyrzeczono też mleko skondensowane, kakao, odżywki witaminowe. Kilkanaście domów dziecka otrzymuje już bezpośrednią pomoc zagranicy. Pomoc tę w formie adoptacji poszczególnych domów przez organizacje zagraniczne pragnie Ministerstwo znacznie rozszerzyć.

W związku z ciężką sytuacją materialną kraju i dużym wysiłkiem finansowym Państwa na akcję opieki nad dzieckiem Ministerstwo Oświaty zwraca się do kierownictw domu dziecka z prośbą o pomoc w zorganizowaniu racjonalnej gospodarki opiekuńczej. W szczególności Ministerstwo prosi o zaniechanie utrudnień stawianych przez niektóre kierownictwa ludziom, pragnącym w porozumieniu z władzami oświatowymi wziąć młodsze dzieci - sieroty do rodzin zastępczych. Ministerstwo pojmuje doskonale i wysoko ceni silne przywiązanie wychowawcy do dziecka, prosi jednak, aby przyszły interes dziecka stawiany był przez wychowawców na pierwszym planie. Władze oświatowe przeprowadzają wstępne badania kandydatów na rodziców zastępczych, które winny sprowadzić do minimum niedostosowanie rodziców do ich roli. Dziecko, które w zakładzie, nawet w najlepszych warunkach wyrosłoby na dziecko niczyje — w rodzinie zastępczej znaleźć może prawdziwy dom na całe życie.

Jednocześnie Ministerstwo Oświaty prosi kierownictwa domów o informowanie Kuratorium O. S. o każdym wypadku, w którym kierownictwo przypuszcza, że wychowanek domu dziecka, przebywający w nim na rachunek Państwa — może być utrzymany przez własną rodzinę: rodziców lub dalszych krewnych.

W myśl obowiązujących od dnia 1 lipca 1946 r. przepisów prawa rodzinnego (Dz. Ustaw R. P. Nr 6 poz. 52) obowiązek pomocy materialnej dotyczy krewnych.

Art. 3. § 1. Krewni wstępni i zstępni obowiązani są dostarczać sobie nawzajem w razie niedostatku środków utrzymania. Również na rodzeństwie rodzonym ciąży ten obowiązek, jeżeli jego wykonanie nie spowoduje dla zobowiązanego i jego rodziny nadmiernego uszczerbku.

§ 2. Obowiązek zstępnych jest bliższy niż wstępnych: obowiązek rodzeństwa jest dalszy niż obowiązek wstępnych. Na krewnych bliższych stopniem ciąży obowiązek przed dalszymi, a spokrewnieni w równym stopniu przyczynić się mają w miarę swego stanu majątkowego.

Art. 4. § 1. Środki utrzymania dostarczane być powinny w odpowiednim stosunku do potrzeb osoby uprawnionej i do stanu majątkowego osób zobowiązanych.

§ 3. W razie niemożności przyczynienia się odpowiednią kwotą pieniężną sąd może orzec, że zobowiązany dostarczać będzie uprawnionemu środków utrzymania w naturze lub że przyjmie go do siebie na mieszkanie i utrzymanie.

Ministerstwo nie zamierza usuwać z domów dziecka tych wychowanków, którzy nie znajdą oparcia w rodzinach własnych, uważa jednak za niewłaściwe zajmowanie miejsc w zakładach przez te dzieci i tę młodzież, która może znaleźć utrzymanie i opiekę u rodziny — z krzywdą dla rzesz dziecięcych potrzebujących całkowitej opieki dla ochrony jej przed zniszczeniem fizycznym lub wykolejeniem moralnym.

Kierownictwa domów dziecka proszone są o szczególnie poważne zainteresowanie się celowością pobytu w domach — młodzieży powyżej lat 15. Młodzież ta winna bezwzględnie pobierać naukę dostosowaną do swego poziomu i możliwości. Wychowankowie, którzy zdradzają brak uzdolnień i trwałą niechęć do nauki nie powinni być przepychani przez szkołę średnią. Winni oni być skierowani do pracy lub na krótkie kursy, przysposabiające do zawodu. Wychowankowie tacy w zasadzie powinni opuszczać dom dopiero po uzyskaniu stałej pracy dającej minimum utrzymania i po okresie próbnym, który pozwoli kierownictwu domu przypuszczać, że do tej pracy będą się nadawali.

Postępowanie z młodzieżą tego typu i usamodzielnienie jej przed skończeniem przez nią lat 18 winno być bezwzględnie uzgodnione z Kuratorium.

Ministerstwu Oświaty zależy jak najbardziej na właściwym pokierowaniu losem wychowanków domów dziecka. Dlatego też zaleca kształcenie wychowanków w szkołach wszelkich typów i poziomów — zależnie od ich możliwości, zaleca też kierownictwom domów pilną dbałość o to, by zdolności i zamiłowania żadnego wychowanka nie zostały zaprzepaszczone i aby żaden z nich nie został skierowany poniżej jego możliwości. Jednocześnie jednak Ministerstwo zastrzega się przeciw bezpłodnemu marnotrawstwu pieniędzy państwowych i społecznych oraz wkładu pracy personelu domów dziecięcych na próby długoletniego kształcenia tych wychowanków, którzy nie zdołają osiągnąć wyników tego kształcenia.

Młodzież powyżej lat 18 może dla ukończenia studiów na poziomie średnim pozostawać na pewien czas w domach dziecka — jednak wyłącznie w zamian za poważniejszy wkład pracy w domach wyrażający się w zasadzie sumą 2—3 godzin dziennie.